

OPETTAJANHUONEEN SOSIAALIEETTISEN YHTEISÖLLISYYDEN RAKENTAMINEN

Design-tutkimus aineenopettaja-
opiskelijoiden eettispedagogisesta
opiskelusta verkkosimulaation avulla

Sinikka Sahi

FM, EdM (Harvard University)
Helsingin normaalilyseo

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

joka Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi auditoriumissa XII, yliopiston päärakennus,
perjantaina 3. toukokuuta 2019 klo 12.

Helsinki 2019

Ohjaajat

Professori Jari Lavonen

Professori (emerita) Sirkka Ahonen

Esitarkastajat

Professori (emeritus) Pentti Moilanen, Jyväskylän yliopisto

Professori Tuija Turunen, Rovaniemen yliopisto

Kustos

Professori Jari Lavonen

Vastaväittäjä

dos. Kari Sormunen, Itä-Suomen yliopisto

ISBN 978-951-51-5173-5 (nid.)

ISBN 978-951-51-5174-2 (PDF)

Unigrafia

Helsinki 2019

*Omistan tämän työn lapsilleni
Tuomaalle, Eliisalle ja Johannalle sekä
lapsenlapsilleni Amandalle, Teolle, Eliakselle,
Emmalle, Emmille, Nicoletalle,
Juliukselle ja Paulalle*

ESIPUHE

Lähtiessäni enimmäistä kertaa opiskelemaan Yhdysvaltoihin Harvardin yliopiston School of Educationiin kysyin ohjatun harjoittelun ohjaajaltani lehtori Matti J. Castrénilta, mitä kannattaisi siellä tutkia. Hän vastasi ”Kopase noita simulaatioita!” Tämä mielessäni aloin selvittää asiaa, joskin silloin vielä historian ja yhteiskuntaopin opetuksen näkökulmasta. Tein Harvard Graduate School of Educationissa (HGSE) lopputyöni maisterin tutkintoani (EdM) varten opetusalan ammattilehden Social Educationin simulaatioraportoinnista vuosina 1966–1975. Tuona aikana simulaatio-opetus kukoisti USA:ssa. Kouluihin se levisi yliopistojen kautta. Yhteiskuntatieteellisen alan tutkijat korostivat simulatioiden avulla alansa opettajille teollista kriittistä ajattelua, affektiivisen ja kokemuksellisen opiskelun merkitystä.

Suomeen palattuani julkaisin simulaatiota käsitteleviä artikkeleita alan ammattilehdissä. Olin pettynyt, kun ammattikuntani ei kiinnostunutkaan tästä uudesta menetelmästä. Omassa opetuksessani toteutin mielestäni onnistuneella tavalla simuloitua opiskelua. Norssin kollegoideni valitsemana pääsin tiedekuntahallinnon piiriin erilaisiin tehtäviin kuten tiedekuntaneuvostoon, mikä avarsi käsitystäni opettajankoulutuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Ratkaisevaa tämän tutkimuksen kannalta oli johtavan rehtorini, kouluneuvos Jussi Luukon ”sapattisijaisuus”. Tuona aikana aloin ymmärtää, että koulut tarvitsevat sisäistä kehittämistä omien opettajiensa avulla. Kiitän rehtori Jussi Luukkoa siitä, että hän mahdollisti kouluttautumiseni sisäiseksi kehittäjäksi (SISKE) Hallinnon koulutuskeskuksessa (HAUS) ja realisoimaan uusia ajatuksiani käytäntöön.

Hallinnon koulutuskeskuksessa meitä tutustutettiin erilaisiin tapoihin kehittää sisältä päin instituutiota. Eräs näistä oli simulaatiomenetelmä. Käsitin, että se oli myös yhdistettävissä opettajankoulutuksen ohjattuun harjoitteluun. Kiitän Jussi Luukkoa myös siitä, että hän suhtautui myönteisesti ehdotukseeni mentori-ohjauksen aloittamisesta koulunpidollisissa asioissa Helsingin normaalilyseossa. Vuonna 1994 prof. Hannele Rikkisen pyynnöstä kirjoitin ohjatun harjoittelun kehittämistä artikkelin opettajankouluttajien yhteisjulkaisuun, jossa valmisteltiin uutta yliopistomme aineenopettajan koulutusohjelmaa. Tässä vaiheessa syntyi EDUSIMU, joka oli VIRESIMUn face-to-face edeltäjä. Kehitin sen virtuaaliseksi opiskelualustaksi, kun pääsin valtakunnallisen virtuaaliyliopiston TieVie-ohjelmaan, jossa suoritin verkko-opetuksen ohjaajan koulutusohjelman.

VIRESIMUn toteuttamisen keskeinen idea oli alusta lähtien opetusharjoittelijoiden valmistaminen kohtaamaan aineenopettajan yhteisöllinen ja kollegiaalinen todellisuus. Normaalikoulujen yhteistyöverkosto eNorssi ja toimiminen sen koordinaattorina Norssissa antoivat minulle mahdollisuuden kehittyä verkko-opetuksen ohjaajana. Sain kohdata eri yliopistojen taitavia asiantuntijoita,

etenkin nuorempia osaavia ”tekniikkapoikia”. Heidän ja yliopistojen asiantuntijoiden tapaaminen valtakunnallisilla virtuaaliopetuksen päivillä auttoivat minua kehittämään VIRESIMUani valitulla opiskelualustalla (MOODLE). Aloin kerätä tietoa opetusharjoittelijoiden VIRESIMU-kokemuksista. Pikkuhiljaa kypsyi ajatus väitöskirjan kirjoittamisesta harjoittelijoiden kokemuksista. Selvittäessäni työni taustaa varten yhteisöllisyysteorioita, palauttaessani mieleeni simulaatioteoriat ja löytäessäni Garrisonin työryhmän verkko-opiskelun teorian saatoin laatia teoriapohjaisen e-palautekyselyni.

Käytännön opettajan työssä tutkimuksen tekeminen ei ole helppoa. Tiedeyhteisössä toimiminen olisi avannut monet työni solmut. Kiitän ohjaajiani prof. Jari Lavosta ja prof.(emerita) Sirkka Ahosta kaikesta siitä tuesta, jota olen saanut osakseni. Molemmat ovat kärsivällisen kannustavasti auttaneet näkemään käsikirjoitukseni harhapolut ja tehneet oivallisia muutosehdotuksia. Kiitän heitä myös siitä, että he opettajankoulutuksen ammattilaisina arvostavat VIRESIMU:n mahdollisuuksia ohjatuissa harjoittelussa.

Tiedekunnan määrääminä esitarkastajina toimivat prof. (emeritus) Pentti Moilanen Jyväskylän yliopistosta ja prof. Tuija Turunen Rovaniemen yliopistosta. Kiitän heitä tarkasta paneutumisesta työhöni. He tekivät tärkeitä huomioita ja huomautuksia, joiden perusteella jouduin korjaamaan käsikirjoitustani, joskus harmittavankin työläästi. Käsikirjoitus parani olennaisesti.

Kiitän myös kollegaani ja Norssin peruskoulun rehtori (emerita) Ulla Rajavuorta käsikirjoitukseni kielenhuollosta ja yhteisistä kokemuksista Norssissa. Tulimme samoihin aikoihin kouluun, kun se vielä oli osin poikakoulu. Olemme ratkoneet yhdessä mielenkiintoisia ja vaikeita koulunpidollisia ongelmia unohtamatta huumoria. Ulla on tasapainoinen, joviaali ja kannustavan hyväntahtoinen työtoveri. Häneltä riitti sisarapua jopa kollegan lastenkasvatusongelmiin, kun kohtasin murrosikäisiä niin koulussa kuin kotona. Kiitän myös perusasteen rehtoria Juha-Pekka Hussoa ja lehtori Olli Määttäa mukanaolosta VIRESIMU:n eri vaiheissa.

Seurasin nuoruudessa läheltä isäni kasvatopsykologisen väitöskirjan aineiston hankkimis- ja kirjoittamisprosessia. Siksi pidin täysin mahdolltomana ajatusta kasvatustieteellisistä opinnoista. Ensimmäinen tieteellisen mielenkiinnon kohteeni yliopistossa olikin antiikin historia ja roomalainen epigrafia. Elämä yllättää. Perhesyistä valitsin aineenopettajuuden ja sain työpaikan Helsingin normaalilyseosta. Sen yliopistollinen konteksti johdatti minut isäni erikoisalalle kasvatustieteeseen. Edesmennyt isäni rehtori, kasvatustieteen tohtori Pauli Kallio olisi enemmän kuin mielissään, jos hän näkisi esikoisensa väitöskirjan. Olen pahoillani, että tämä työ venähti näin pitkälle. Kiitän vanhempiani Elsa ja Pauli Kalliota siitä, että he kannustivat minua akateemiselle polulle. Kotonani arvostettiin sivistystä, lukemista ja opiskelua.

Kaikkein lämpimimmät ja rakkaimmat kiitokseni osoitan puolisolteni lääkin-
tärenraalimajuri Timo Sahille. Hän on näiden viimeisten vuosien aikana joutu-
nut kestämaan kotimme huollon ongelmia ja ottamaan niistä vastuuta enemmän
kuin tarpeeksi. Kiitos Timolle tiukasta kannustuksesta ja ällistytävästä uskosta
kykyihini suorittaa tämä työ loppuun.

Helsingissä Kalevalanpäivänä 2019
Sinikka Sahi, FM, EdM

SISÄLLYS

ESIPUHE	4
TIIVISTELMÄ	9
SUMMARY	11
1 JOHDANTO	13
1.1 Yhteisöllinen kasvu aineenopettajaksi osana ohjattua opetusharjoittelua	13
1.2 Tutkimuksen luonne ja rakenne.....	18
2 YHTEISÖLLISYYDEN TEORIA JA SEN SOVELTAMINEN AINEENOPETTAJAKOULUTUKSEEN	20
2.1 Käytäntöyhteisö.....	22
2.2 Yhteistyöyhteisö	26
2.3 Sosiaalieettinen yhteisö	32
3 SIMULAATIO- JA VERKKOKESKUSTELUYHTEISÖ	38
3.1 Simulaatio käsitteenä ja opiskelun välineenä.....	38
3.2 Roolileikkipelistä verkkosimulaatioon	42
3.3 Verkkosimulaatio ja -keskustelu opiskeluprosessina ja sen monitorointi.....	47
3.4 Kysymys simulaation ja verkkokeskustelun mahdollisen yhdistämisen hyödyistä ja niiden tutkimisesta	52
4 TUTKIMUKSEN PAIKALLINEN KONTEKSTI, TARKOITUS JA ASETETUT ONGELMAT	57
4.1 Oppiainejakoisen opettajuuden yhteisöllisen harjoittelun hanke harjoittelukoulussa	57
4.2 Design-tutkimuksen tarkoitus ja asetetut ongelmat	60
4.3 Tutkimuksen aineisto	64
5 VIRESIMUN DESIGN	66
5.1 VIRESIMUn lähtökohtanarratiivi.....	70
Kotilähiömme Suutarinmäki – Me olemme Suutarinmäki!	71
5.2 Opettajahuoneen roolirakennelmat	73
5.3 Dilemmakertomukset ja simulaation kulku	75
6 OPETUSHARJOITTELIJOIDEN SOSIAALIEETTISEN YHTEISÖN RAKENTAMISTA KOSKEVA PALAUTE VERKKOSIMULAATIO VIRESIMUSTA	83
6.1 Design eli relevantin teorian operationalisoinnin onnistuminen.....	83
6.2 Verko-opiskelualusta MOODLEn toimivuus	84
6.3 VIRESIMUn roolikonstruktioiden autenttisuus	91
6.4 Yhteistyöyhteisöllisyyden kokemus.....	100

6.5	Tiedollisen ulottuvuuden läsnäolo	113
6.6	Mentorin läsnäolo	122
6.7	Yhteistyöyhteisön merkitys tulevassa aineenopettajan työssä	129
7	DISKUSSIO: VERKKOSIMULAATIO OHJATUN HARJOITTELUN YHTEISTYÖYHTEISÖLLISYYTTÄ JA EETTISSOSIAALISUUTTA EDISTÄVÄNÄ TYÖKALUNA AINEENOPETTAJIEN OHJATUSSA HARJOITTELUSSA.	138
7.1	Miten relevanttien yhteisöllisyys-, verkkokeskustelu- ja simulaatioteorioiden operationalisointi onnistui VIRESIMUssa?	139
7.2	Miten hyvin valittu verkkokeskustelualusta MOODLE palveli VIRESIMUn operationalisointia?	141
7.3	Miten opetusharjoittelijat kokivat VIRESIMUn verkkosimulaation simulaationa?	143
7.4	Miten yhteistyöyhteisöllinen verkkokeskustelumalli toimi VIRESIMUssa?	146
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA	151
9	LIITTEET	154
	TAULUKOT	182
	KUVIOT	184
	LÄHDEKIRJALLISUUS	185

TIIVISTELMÄ

Kun uudet aineenopettajat astuvat vastavalmistuneina opettajina heille tuntemattomiin opettajanhuoneisiin, he tarvitsevat tukea. Heidän tulee osata toimia toimia koulun muiden opettajien ja koulun henkilökunnan kanssa. Myös vanhempien kohtaamiseen tarvitaan taitoja. Vahvistaakseen aineenopettajaharjoittelijoiden valmiutta yhteisölliseen opettajuuteen tutkija kehitti virtuaalisen simulaation VIRESIMUn, jonka tavoitteena oli 1) kouluttaa opetusharjoittelijoita kouluyhteisön jäseniksi, 2) jakaa yhteisöissä tarvittavaa sosiaalista, psykologista ja eettistä pääomaa osallistujien kesken 3) edistää kollegiaalista professionaalista reflektiota, 4) kehittää aineenopettajan kouluyhteisössä selviytymiseen tarvitsemia mikropolitiisia¹ strategioita ja 5) auttaa opiskelijoita ymmärtämään kouluyhteisön yhteisöllistä luonnetta. Virtuaalisten keskusteluiden kohteet olivat luonteeltaan kouluyhteisön arjen keskeisiä ongelmatilanteita eli dilemmoja, joihin verkkosimulaatioon osallistuvat opiskelijat mentorinsa kanssa etsivät ammatillisesti kestäviä ja realistisia ratkaisuja ja samalla yrittivät ymmärtää opettajayhteisön ilmapiiriä. Ratkaisujen piti perustua alan relevantin teorian yhdistämiseen käytäntöön. Pää tavoite oli kuitenkin se, että opetusharjoittelijat kartuttaisivat yhteisöllistä sosiaalieettistä pääomaansa, jota he tarvitsevat tulevaisuudessa aineenopettajina, kollegoina ja erilaisissa verkostoissa sekä kumppanuuksissa.

Verkkokeskusteluprosessin instrumentti VIRESIMU oli pedagoginen innovaatio, jossa yhdistettiin opettajayhteisön luontainen mikropolitiittinen pelillisuus simulaatioksi. Tutkija kirjoitti osallistujille simuloidut opettajaroolit. Opetusharjoittelijat ratkaisivat rooliopettajina virtuaalisessa opiskeluympäristössä (MOODLE) dilemmoja eli tapausongelmia yleensä kerran viikossa lukukauden ajan. Rooliopettajat olivat kuvitteellisen Suutarinmäen yläkoulun opettajia roolien habituksina dialogisuus, formaattisuus, autonomisuus ja opettajuus ilman tunnistettavaa pedagogista käsikirjoitusta. Simulaatioon osallistuvalla virtuaalimentorilla oli kaksi roolia: rehtorin ja kuvitteellisen luokan 8f luokanohjaajan roolit. Vuorovaikutusprosessien aikana virtuaalimentori pyrki vahvistamaan opettajien yhteisöllisyyden tunnetta. Rehtorina virtuaalimentori oli opettajien kokouskeskustelujen moderaattori. Keskustelut tapahtuivat asynkronisena tekstin kirjoittamisena MOODLE-opiskelualustalla. Jokaisen opiskelijan piti osallistua dilemmojen käsittelyyn ja argumentoida ratkaisunsa avatakseen omaa ammatillista reflektiotaan muille osallistujille. Virtuaalimentori tarjosi prosessin tueksi kunkin dilemman alaan

¹ Mikropolitiikka on yksilön tai ryhmän formaalia tai informaalia pyrkimystä käyttää valtaa yhteisössä, jotta omat päämäärät saavutettaisiin

liittyvää teoreettista ja käytännöllistä tietoa nettiaineistoina, joiden informaatiota osallistujien oletettiin tutkivan, arvioivan ja käyttävän tekstiensä argumentoinnin tukena. Koulun sosiaalinen konteksti luotiin pääkertomukseksi, jonka kirjoitti Helsingin normaaliyliseon tämän aiheen asiantuntijakollega. Osallistujien roolikortit habituskuvauksineen olivat pääkertomuksen osia. Tutkittavat dilemmat esitettiin osallistujille tapauskertomuksina. Jokaista dilemmakeskustelua seurasi jälkipuinti, jonka aikana tapausta ja sen ratkaisua analysoitiin aineenopettajina ilman simulaatioerooleja. Siten dilemmojen ratkaiseminen voitiin nostaa professionaalisen yleistämisen tasolle.

VIRESIMun päätteeksi lukukauden lopussa jokainen harjoittelijaosallistuja täytti e-kyselylomakkeen. Se perustui *Community of Inquiry* -verkkokeskustelumallin evaluaation mukaiseen 34 väittämän evaluaatioinstrumenttiin. Sen avulla mitattiin, miten osallistujat kokevat verkkokeskustelun vuorovaikutusprosesseissa sosiaalisen läsnäolon, ammatillisen tiedonrakentelun läsnäolon ja mentoriuden läsnäolon. Tutkijan itsensä kehittämien väittämien avulla mitattiin, miten eettisesti kypsä opettajayhteisö toteutui VIRESIMUssa.

Kysely osoittaa, että tutkija onnistui operationalisoimaan yhteisöllisyys-, verkkokeskustelu- ja simulaatiotutkimusten pohjalta aineenopettajakoulutuksen mentoroituihin ja simuloituihin verkkokeskusteluihin yhteistyöyhteisöllisen sosiaalieettisen yhteisön piirteitä. Aineenopettajaharjoittelijat tunsivat voimautuneensa kollegiaalisesti ratkaisemaan tulevaisuuden yhteisöllisiä sosiaalieettisiä dilemmoja heittäytyessään verkkosimulaation leikkimaailmaan esittämänsä roolin habituksen mukaisesti.

Tutkimus rohkaisee opettajankouluttajaa suunnittelemaan sekä toteuttamaan tutkivana ohjaajana alansa innovaatioita.

Avainsanat: aineenopettajankoulutus, verkkokeskustelu, verkkosimulaatio, virtuaalimentori, sosiaalieettinen yhteisöllisyys, yhteistyöyhteisöllinen ongelmanratkaisu, leikkimielisyyteen heittäytyminen, tutkiva ohjaus

SUMMARY

Young subject teachers need support when they enter their teaching profession. It is especially important that they understand the micropolitical context of the teachers' community. To promote student teachers' preparedness in their future professional communities, a virtual simulation, VIRESIMU, was developed as a part of the mentoring program by the researcher. The theoretical objectives of the VIRESIMU were: 1) to train student teachers as members of the school community, 2) to share social, and ethical capital needed in this context, 3) to promote collegial professional reflection and 4) to develop the kinds of micropolitical strategies needed to survive as a subject teacher in the school community and 5) to understand the general characteristics of the school community. Virtual simulated discussions consisted of different school dilemmas to confront the kinds of the typical everyday situations, to find professional solutions for these dilemmas on the realistic basis, to understand the atmosphere of the diverse teacher communities, and to combine relevant theory and practice. However, the main objective was to gather shared social ethical capital needed in building teacher community among the future subject teachers and their colleagues.

The instrument of this process, a pedagogical innovation VIRESIMU, is a combination of simulation and virtual learning. The researcher wrote herself the teachers' role cards for the participants. The role teachers met in the virtual learning environment VIRESIMU to solve the target dilemmas or the case problems, generally once every week during the semester. Four role categories were formed into the teacher roles in the imaginary Suutarinmäki neighbourhood comprehensive school, grades 7–9: dialogical, formative, autonomous and teachers without any pedagogical manuscript. The virtual mentor (the researcher) herself had two roles: the school principal and the class master of the imaginary class 8F. She strongly encouraged the sense of community during the discourse. The principal was the chairperson who moderated the meetings. Discourse happened as an asynchronous text writing. Everybody was supposed to attend and to write his or her argumentation to open his or her professional reflection. The virtual mentor offered theoretical and practical materials as internet addresses, which the participants were supposed to study, to evaluate and to cite in their texts. The general description of the school's social framework, the main context narrative was developed and written by an expert colleague in Helsinki Normal Lyceum. The role cards with their habitus descriptions were parts of the main narrative. The studied dilemmas were represented as case narratives to the participants. A debriefing session was arranged after every simulated dilemma discussion period. Then the same problem and its solution were analysed by the participants without

any simulation roles. This procedure helped the dilemmas to be elevated to the professional generalization level.

At the end of every semester student participants filled in an e-questionnaire. It was the evaluation instrument of Community of Inquiry (CoI) model developed by Garrison et al. The main goal was to measure with its 34 scaled (1–7) statements, how the participants experienced their on-line VIRESIMU discussions as social presence, cognitive presence and teaching presence. The measured social ethical thinking statements were interpretations of the writer, mainly, from the ideas of the characteristics of social ethically mature teacher community as represented by Grossman et al.

The current study shows that the designer-researcher of VIRESIMU was able to operationalize community of practice, collaborative community practice and social ethical reflection research in these mentored and simulated asynchronic virtual discussion context of subject teacher training. Student teachers felt they gained authentic professional experiences, when acting in this virtual context. They also felt to be collegially able to solve authentic social ethical school dilemmas now and in the future.

Immersion is needed during the simulation process. There were differences among the student teachers in this respect. It is more than believable that it depends on their developing teacher identity created by the subject matter and its culture, which is interpreted and stressed for them by their mentors in question. More collegial discussions and professionally shared value clarification are needed among all the training school mentors. However, the majority of the VIRESIMU participants were motivated and they enjoyed virtual simulation as a learning process.

The study shows that the operationalization of the theories in concern was successful and the simulated virtual discussions were able to promote collaborative social ethical awareness among student teachers. They felt themselves as empowered to solve collegially future social ethical dilemmas in any teacher community when they immersed into the virtual simulation according to their professional identity.

Keywords: subject teacher education, virtual learning, virtual simulation, virtual mentor, social ethical teacher community, collegial problem solving, intrinsic motivation, playful immersion

1 JOHDANTO

1.1 Yhteisöllinen kasvu aineenopettajaksi osana ohjattua opetusharjoittelua

Aineenopettajakoulutus² on tulevaisuuteen suuntaavaa toimintaa. Osana vuoden kestäviä pedagogisia opintojaan opiskelijat harjoittelevat aidoissa luokkatilanteissa. Tämä luokassa tapahtuva ohjattu harjoittelu on opiskelijapalautteen perusteella koettu keskeisimmäksi aineenopettajuuteen orientoivista opintojaksoista. Ammattiin oppiminen harjoittelussa nojaa harjoittelua ohjaavien opettajien pedagogiseen ja didaktiseen tietoon koulutettavien tarvitsemasta aineenopettajan tietotaidosta. Harjoittelukouluissa ohjaavat opettajat edustavat sekä yliopiston akateemista pedagogista ja didaktista ajattelua että käytännön opettajuutta. Opetusharjoittelijoiden omat käsitykset ja mahdolliset aiemmat kokemukset aineenopettajan työstä tuovat mausteensa ohjattuun harjoitteluun. Opetusharjoittelun ohjaaja johdattelee mentorina harjoittelijat tulevaisuuden koulu yhteisöön aidossa koulu ympäristössä.

Koululaitoksessa on tapahtunut nopeaan tahtiin 1990-luvun alun laman jälkeen vaikuttavia muutoksia. Poliitikot etsiessään kestäviä taloudellisia ratkaisuja liberaalisivat talouselämää Suomessa. Muutokset olivat usein ristiriidassa sodan jälkeen omaksutun poliittisen ja sosiaalisen hyvinvointiajattelun kanssa. Jyrki Huusko (Huusko, 1999, 10–12) pitää merkittävänä koulua koskevana muutoksena opetussuunnitelmallisen normiohjauksen purkua. Normiohjaus oli vallinnut byrokraattisena säätelyjärjestelmänä. Nyt opettajien sallittiin paikallisina asiantuntijoina päättää ammattityönsä tavoitteista ja sisällöistä. He alkoivat toimia aikaisempaa vapaammissa ilmapiirissä, mutta samalla he joutuivat ottamaan vastuun oman koulunsa opetussuunnitelmista. Huuskon (1999, 23) ja Holapan (Holappa, 2007, 36–39) arvion mukaan kansallisen opetussuunnitelman pohjalle alkoi syntyä toistiaan poikkeavia koulukohtaisia opetussuunnitelmia.

Samanaikaisesti opettajan autonomisuuden kasvun kanssa tietotekniikka alkoi murtautua kansalaisten arkeen. Koulut joutuivat kohtaamaan informaatioyhteiskunnan strategiset haasteet, integroimaan tietotekniikkaa ja verkko-opetusta opetussuunnitelmiinsa ja työhönsä. Reijo Nevalaisen mukaan tämä merkitsi uudenlaisen opettajuuden syntyä sekä ammatillista osaamista tuoreella ja haastavalla pedagogisella kielellä (Nevalainen, 2006, 15–16).

2 Yliopistollinen aineenopettajakoulutus kestää viisi vuotta. Siitä neljä vuotta tapahtuu ainelaitoksilla. Pedagogiset opinnot kestävät vuoden ja ohjattu harjoittelu noin puoli vuotta. Tutkimuksen aineisto on kerätty ohjattuun harjoitteluun liittyen.

Aatto Pennanen mukaan koululaitos siirtyi postmoderniin aikaan (Pennanen, 2006, 51–59). Opettajien tulevaisuuskäsikirjoitukset eivät enää noudattaneet viranomaisten määrittelemää suuntaa yhtenäisen tiukasti. Taloudellisuus, kilpailu, ammatillinen uusiutuminen ja sosiaalinen aktiivisuus olivat nyt tärkeitä asioita.

Tiedonkäsityksen muutos näkyi aineenopettajakoulutuksessa. Konstruktivismi pedagogisena ja didaktisena oppimiskäsityksenä tuli vallitsevaksi ajattelutavaksi ja opiskelijan omaa roolia opiskeluprosessissa alettiin korostaa (Richardson, 2005/1997, 3–13). Näkemys oli sopusoinnussa postmodernin näkemyksen kanssa, joka hylkäsi yhdenmukaisen ajattelun. Ihmiset visioivat nyt monenlaisia todellisuuksia (Kivisto 2004,140–147; Lyotard, 1984, xxiii; Hutcheon, 1989/2002,32–33). Eräät suomalaiset tutkijat kuten Sirkka Ahonen (2000, 396–435) ja Reijo Miettinen (2000,276–292) toteavat kasvatusalan konstruktivismin yhteyden postmodernin esiinmurtautumiseen. Konstruktivismi on pysynyt siitä lähtien suomalaisista opettajankoulutusta ohjaavana keskeisenä tiedonkäsityksenä (Syrjäläinen ym., 2004; Maaranen, 2009, 11–16).

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella edellä kuvattu kehityksen suunta johti perusteelliseen opetussuunnitelmauudistukseen³. Aineenopettajien koulutusta kehitettiin painotetusti tavoitteena vahvistuva akateeminen professio ja ohjaamalla tulevia aineenopettajia harjoittamaan työssään ammatillista reflektiota. Terttu Gröhn (1994, 53–69) ja Hannele Rikkinen ym. (1994, 31–49) kuvaavat sitä opettajan itseohjautuvaksi, vuorovaikutteiseksi ja luovaksi ammatilliseksi pohdinnaksi opettajuuden keskeisestä sisällöstä. Tämän tavoitteen operationalisoimiseksi Helsingin yliopiston harjoittelukoulujen ohjatun aineenopettajaharjoittelun praktikumit sulautettiin tiukemmin aineenopettajan yliopistollisiin aine- ja kasvatustieteellisiin opintoihin. Samalla luovuttiin opetusharjoittelijoiden opetusaidon numeroarvosanasta. Näin ohjaajien ja opetusharjoittelijoiden voimavarat vapautettiin postmodernismin hengessä ammatillisen osaamisen etsimiseen ja edistämiseen. Suomalaisen yliopistollisen opettajakoulutuksen tavoitteeksi nostettiin pedagogisdidaktisen teorian sisäistäminen kunkin tulevan opettajan omaksi käyttöteoriaksi (Ojanen, 2003,11–19).

Postmodernin murroksen jälkeen koulut opettajineen ovat nauttineet aikaisempaa suuremmasta liikkumavarasta. Suomalaisiin opettajiin luotetaan enemmän kuin ehkä missään muualla maailmassa, kuten Pasi Sahlberg (2010; 2011) on vertailuissaan todennut. Tässä muutoksen ilmapiirissä on noussut esille uusia opettajien huomioon otettavia asioita. Informaatioyhteiskunnan vahvistumisen ja kehittymisen seurauksena sosiaalisen median vuorovaikutteiset yhteisöt alkoivat saada jalansijaa opiskeluympäristöinä. Monia aineenopettajia saattaa pelottaa vanhoista yksilöllisen autonomian kaavoista irtautuminen. Bhattin näkemyksen

3 LIITE 1 Aineenopettajakoulutuksen keskeiset periaatteet (Helsingin yliopisto 1994) ja LIITE 2 Yhteenveto opetussuunnitelmasta 1994–1995

mukaan ajassamme tieto itsessään ei enää ole tärkeää, vaan se tapa, jolla ihmiset organisaatioissa, kuten koulussa, kohtaavat toisensa (Bhatt, 2001, 68–75; Jaspura, 2004, 5–12). Koulusta on tullut yhä enemmän oppiva yhteisö, jossa työpaikka ei ole ainoa opiskelun ja oppimisen näyttämö. Ajatus ei ole uusi, sillä jo 1990-luvulla idea oppivasta organisaatiosta vakiintui monen kouluttajan mieliteemaksi (Engeström, 1995; Sarala & Sarala, A., 1998). Tämän päivän oppivien organisaatioiden kuten koulun on vahvistettava innovatiivista verkostoitumista, tiimiytymistä, osallistujien yhteistyötä ja elinikäistä oppimista (Mäntylä, 2002; Multisilta, Koskimaa, ja Tella, 2005, 18–19; Niemi, 2007, 117–130; Ilomäki ja Lakkala, 2010). Siksi opettajien on sopeuduttava yhteisjohtamiseen, kollegiaalisuuteen, yhteishankkeisiin ja uusien polkujen raivaamiseen professionaaliseen toimintakulttuuriin ja ovien avaamiseen yhteiskunnan muiden toimijoiden suuntaan. Matti Lehti (2010) katsoo, että ammatillisesti ennen niin autonominen aineenopettajakin joutuu toimimaan vuorovaikutuksessa kollegojensa kanssa.

Aineenopettajakoulutuksessa työyhteisöllisistä kysymyksistä tuli opettajankoulutukselle elintärkeä professionaalinen haaste. Olli Luukkainen tulkitsee väitöskirjassaan (Luukkainen, 2004) edellä kuvattujen yhteiskunnallisten megatrendien vaikutusta opettajuuteen. Hän sijoittaa opettajat toimijoiksi alati vaihtuvaan ja usein opettajan työtä hankaloittavaan yhteiskuntamaisemaan. Luukkaisen mukaan opettajan itsensä työstämä ja jatkuvasti kehittämä yksilöllisen dynaaminen käyttäteoria on olennainen voimavara ja selviytymiskeino muuttuvien opiskeluympäristöjen yhteisöllisissä haasteissa. Siksi aineenopettajakoulutuksessa opettajat ohjataan jo ohjatun harjoittelun aikana käymään jatkuvaa dialogia kollegojensa kanssa pedagogisista ja didaktisista näkemyksistään ja osoittamaan omaa professionaalisesti perusteltua ajattelua. Professionaalisuuden tulee ilmetä myös aktiivisena osallistumisena yhteiskunnan kehittämiseen. Se toteutuu parhaiten, kun opettajat pohtivat kriittisesti yhdessä työtoveriensa kanssa ydintehtäväänsä (Luukkainen, 2004).

Opettajalta vaaditaan siis taitoa työskennellä yhteisöissä ja yhdessä työtoverien kanssa. Todellinen kollegiaalisuus sisältää ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja: empatiaa, ammatillista reflektointia, itseilmaisua, aktiivista kuuntelua, palautteen hyväksymistä ja sen hyödyntämistä. Kollegiaalisesti toimien opettajayhteisön jäsenet saavat toisiltaan *sosiaalista pääomaa*.⁴ Yhteisöllisyys edistää koulun parasta. Judith Warren Little (2002, 693–714) puhuu innostuneesti ammatillisista yhteisöistä oppimisen voimavarana, opetuksen innovaatioiden lähteenä ja opettajuuden kehittäjänä.

Tulevaisuuden aineenopettajat työskentelevät asiantuntijayhteisöissään täydentäen kollegiaalisesti toinen toistensa osaamista. Jyrki Huusko (1999, 21–28)

4 Asiaa käsittelee mm. Coleman (1988), 95–121; Wilson ja Berne (1995), 173–209; Sahlberg, (2000), 3–14; Luukkainen, (2004), 195–196; 225–226; Savonmäki (2007), 30–34; 98–105; Desimone (2009), 181–199; Sahi (2009), 87–116.

kuvaa tätä opettajan toimintaympäristöä väljäkytkentäiseksi ⁵ organisaatioksi. Luukkainen puolestaan katsoo, että yhteisön kehittäminen on opettajan eettinen velvollisuus, koska yhteisöllinen kulttuuri edistää oppilaiden kehittymistä (Luukkainen, 2004, 293). Opettajan tulee olla arvo-osaaja, joka punnitsee kriittisesti reflektoiden erilaisia pedagogisia, didaktisia ja sosiaalisia vaihtoehtoja sekä rakentaa yhteiskunnallisia siltoja. Aineenopettajalta voidaan vaatia yhteiskunnallista toimijuutta ja asettumista eettiseksi edelläkävijäksi. Luukkaisen (2004, 302–304; 317) ja Päivi Atjosen (2005, 57–58) mukaan opettajan professioon kuuluu olennaisesti eettisen pääoman hallintaan perustuva tulevaisuuden suunnannäyttäjän rooli.

Tämän tutkimuksen kohteen eli ohjattuun harjoitteluun kuuluvan verkkosimulaatio VIRESIMUn työyhteisöllisen kehittämisen taustalla on oma synteesini edellä kuvattujen tutkimusten esiin nostamista tekijöistä, jotka vaikuttavat aineenopettajaharjoittelijan ammatilliseen selviytymiseen hänen tulevissa työyhteisöissään. Binkley (Binkley ym., 2012) määrittelee 21. vuosisadan opettajan taidot. Näitä ovat ajattelun tavat (luovuus, innovaatio), työkalut (informaation lukutaito, opusteknologian hallinta), työtavat (yhteisöllinen vuorovaikutus, yhteistyö tiimityönä) ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen (kansalaisuus niin paikallinen kuin globaali, oman elämän hallinta ja ura, persoonallinen ja sosiaalinen vastuu mukaan lukien kulttuurinen tietoisuus ja sen hallinta). Keskeisiksi havaittuja aineenopettajuuden työyhteisöllisiä haasteita on hiljan käsitelty myös suomalaisessa TALIS-tutkimuksessa (Lavonen, 2017, 51–61). Tällaisia ovat muun muassa:

- opettajaopiskelijoiden yhteisöllisten taitojen kehittyminen kollegojen kanssa toimimisessa ja organisaatiossa
- yhteistyö kollegojen ja kotien kanssa, työskentely tiimeissä ja kumppanuuksissa
- taito työskennellä yhteisöissä, yhteisöjen yhteisöissä ja yhdessä työtoverien kanssa kasvatusta ja opetusta kehittäen
- laadunvarmistus ja jatkuva toimintojen kehittäminen organisaation kaikilla tasoilla, kuten koulun opetuksen suunnittelijana ja järjestäjänä
- eettisten haasteiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen yhdessä kollegojen kanssa
- halu, taito ja valmiudet elinikäiseen ammatilliseen kehittymiseen

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut synteesini tutkimuskirjallisuudesta ja aineenopettajien koulutuksen opetussuunnitelmissa esitetyistä yhteisöllisistä tarpeista ja haasteista. Se on myös arvioni ohjaavana opettajana VIRESIMUn kehittämisen aikaan opettajankoulutuksen käytettävissä olleista keinoista edistää aineenopettajaharjoittelijoiden yhteisöllistä ajattelua ja ammatillista reflektiota.

5 Väljäkytkentäisyydellä Huusko tarkoittaa sitä, että organisaatio tasapainoilee samanaikaisesti tulevaisuuden ennustettavuuden ja epävarmuuden välillä. Silloin opettajayhteisö kykenee vain avoimena järjestelmänä ja professionaalisesti kohtaamaan epävarmuuden.

Taulukko 1. Aineenopettajan työyhteisöllisen ammatillisuuden kehittämisen tarpeet ja haasteet ja ohjatun harjoittelun mahdollisuudet niiden toteuttamiseksi

Aineenopettajan työyhteisöllisiä tarpeita ja haasteita	Yhteisöllisen ajattelun ja ammatillisen reflektion harjoittelun mahdollisuudet
Laaja-alaisen yhteiskunnallisen toimintaympäristön hahmottaminen	Ohjattu harjoittelu autenttisessa opiskeluympäristössä
Harjoittelun suunta	Kollegiaalinen ammatillisen reflektion harjoittelu
Yhteisöllisyyden edistäminen	Yhteisöllisen pääoman kartuttaminen harjoittelun osana
Koulun kehittäminen	Koulun sosiaalieettisten ongelmien esillä pitäminen harjoittelussa
Vastuu omasta työpaikasta	Opettajan oman johtovastuunoton (leadership) harjoittelu
Yhteisvastuu	Yhteisöllisen ongelmanratkaisun harjoittelu
Oman tietotaidon päivittäminen	Pedagogisen ja didaktisen osaamisen reflektion tahtotilan luominen
Oman tietotaidon integrointi yhteisön toimintaan	Integroituneen oman osaamispääoman yhteisöllisen käytön harjoittaminen
Informaatioyhteiskuntaan integroituminen	Kollegiaalisesti verkostoituneen tieto- ja viestintätekniikan käyttö

Aineenopettajan toiminta omassa työyhteisössään on professionaalisesti moni- vivahteista ja vaativaa. Juuri siksi ohjatussa harjoittelussa on yritettävä ohjata opiskelijoita saamaan yhteisöllisen ja kollegiaalisen osallisuuden kokemuksia. Opetusharjoittelijat ovat toistuvasti lukukausittain antamassaan palautteessa vaatineet saada niistä autenttisia kokemuksia. Opettajankouluttajien on tavoiteltava ohjaajan ja harjoittelijan yhteistä ammatillisuutta. Pelkkä oppiaineen substanssin opettelu ei anna opetusharjoittelijalle riittävästi eväitä yhteisölliseen toimimiseen koulun työyhteisössä. Koulutettavien toimiminen työyhteisöjen jäseninä on olta- va keskeisellä sijalla. Billet (Billet, 2001, 431–452) kuvailee ammattiin oppimista vuorovaikutteisena työyhteisöprosessina. Ohjattavan täytyy saada kokemuksia, joissa he osallistujina toimivat yhteisöllisinä partnereina ohjaajiensa kanssa ja jakavat heidän kanssaan ammatin kannalta kulttuurisesti ja tilannekohtaisesti oleelliset käytänteet. Siksi aineenopettajakoulutuksessa opetusharjoittelijoita pitää ohjata hahmottamaan tulevaisuuden koulu sosiaalieettisenä yhteistyöyhteisönä (Luukkainen, 2004; Moilanen, 2015, 12–18; Husu, & Toom, 2016). Käsillä ole- van tutkimukseni lähtökohta perustuu jo edellä kuvattuun tarveanalyysiin ja on luonteeltaan pragmaattinen (Juuti, & Lavonen, 2013, 48–51).

Tutkimukseni viitekehyksenä ovat yhteisöllisyyden, simulaatio- ja verkko-ope- tuksen vuorovaikutusteoriat, joiden operationalisoimiseksi aineenopettajien ohja- tussa harjoittelussa toteutan opetusharjoittelun ohjaavana lehtorina kehittämäni ja

toteuttamaan verkkosimulaatio VIRESIMUn. Sen toimivuutta aineenopettajakoulutuksen työkaluna arvioin siihen osallistuneille opetusharjoittelijoille⁶ suunnatun kyselyn avulla. Tutkimuksen keskiössä on sosiaalieettisen yhteistyöyhteisöllisyyden toimivuus kuvitteellisessa opetusharjoittelijoiden muodostamassa aineenopettajien verkko-yhteisössä.

1.2 Tutkimuksen luonne ja rakenne

Tutkimus on luonteeltaan yhden ohjaavan opettajan suorittama oman työn kehittämistutkimus, joka lähti liikkeelle aineenopettajakoulutuksen muutostarpeista hetkellä, jolloin Helsingin yliopiston aineenopettajan koulutussuunnitelmaa radikaalisti uusittiin 1994 edellä kuvatun muutoksen hengessä (Rikkinen ym., 1994, 32–34, 37–39). Se edellytti mm. konstruktivisuuden, kokeellisuuden, kontekstuaalisuuden ja yhteistoiminnallisuuden mukanaoloa normaalikoulujen vastuulla olevassa aineenopettajien ohjattuun harjoitteluun kuuluvassa koulunpidon ohjauksessa. Tavoitteena oli kouluttaa didaktisesti ajatteleva omaa työtään tutkiva ja kehittävä aineenopettaja (LIITE 1). Katsoin, että normaalikoulun opetusharjoittelua ohjaavana opettajana minun piti luoda omalla toiminnallani uskottava malli kehittävästä ohjaavasta opettajasta, joka osaa ratkoa oman työnsä ongelmia teoriasta käytäntöön ja käytännöstä teoriaan sekä tutkia toimiensa vaikuttavuutta.

Kun harjoittelukoulujen osuus integroitiin tiiviimmin tiedekunnan teoreettiseen opetukseen, sen ohjatun harjoittelun osuuksia alettiin kutsua peruspraktikumeiksi ja syventäviksi praktikumeiksi. NIiden ohjauksesta vastaavat normaalikoulujen ohjaavat lehtorit. Praktikumiin kuuluu opetuksen seuraamista, harjoitustuntien pitämistä ja ryhmäohjausta sekä muuta koulun toimintaa (LIITE 2). Lukuvuodesta 1994–1995 alkaen Helsingin normaalilyseossa kaikkien opetusaineiden harjoittelukouluosuuden ryhmäohjauksista alettiin käyttää koulunpidon mentoriohjaukseen yhteensä 10–12 tuntia lukukaudessa.

Koulunpidon harjoittelua varten Helsingin normaalilyseossa aineenopettajaharjoittelijoista muodostettiin pienoisopettajanhuoneita, joihin kuhunkin tuli mentoriksi jonkun harjoitteluaineen opettajia. Ryhmien mentoreiksi sai ilmoittautua johtavalle rehtorille, joka oli vastuussa opetusharjoittelun kokonaisuudesta. Mentoreiksi pyrittiin saamaan kokeneita ohjaajia, joilla oli elävä kiinnostus opetusharjoittelun kehittämiseen. Vähitellen vakiintui tapa, että yksi mentoreista toimi koordinoivana ohjaajana, jonka johdolla mentorit pitivät yhteisiä mentorikoukkuja lukukausien alussa ja suunnittelivat yhdessä pääaiheet, joita mentorit sitten omissa ryhmissään käsittelevät. Keskiössä olivat kuitenkin opetusharjoittelijoiden

6 Tässä tutkimuksessa käsitteet opiskelija, harjoittelija ja opetusharjoittelija tarkoittavat samaa.

toivomat omat aiheet. Mentorikurssiin kuuluu kaikkien aineiden opetusharjoittelijoiden yhteistä opetusta, kuten koulun hallintoa johtavan rehtorin selostamana sekä erityisopetusta koskevat suuryhmäohjaukset erityisopettajien hoitamina. Yhteistä ohjelmaa olivat myös vierailut koulunpidon kannalta tärkeissä sidosryhmäkohteissa ja koko koulua koskevien toimintapäivien kuten monikulttuurisuuspäivän ohjelman järjestäminen yhdessä oppilaiden kanssa.

Toimin alusta asti mentorina, joka alkoi toteuttaa omassa ryhmässään verkkosimulaatiota edeltävää face-to-face-simulaatiota EDUSIMUa. Samanaikaisesti tapahtunut osallistumiseni valtakunnallisen Virtuaaliyliopiston verkkokouluttajan opintoihin motivoi minua muuntamaan EDUSIMU verkkosimulaatio VIRESIMUksi, jonka teoreettinen viitekehys muodostuu kolmesta näkökulmasta 1) opettajankoulutuksen kannalta relevanteista yhteisöllisyyden teorioista (Luku 2), 2) simulaatioteoriasta (Luku 3) sekä vuorovaikutteisen verkkokeskustelun teoriasta (Luku 3). Samalla halusin tutkia kehittämäni VIRESIMUn vaikuttavuutta kyseisten teorioiden valossa.

2 YHTEISÖLLISYYDEN TEORIA JA SEN SOVELTAMINEN AINEENOPETTAJA-KOULUTUKSEEN

Ranskalaisella sosiologilla Emile Durkheimilla oli jo 1900-luvun alussa näkemys yhteisöllisyyden yhteiskunnan toimintaa turvaavasta merkityksestä. Hänen mukaansa yhteiskunnallinen kehitys jättää monet yksilöt yhteiskunnassa osattomuuden tunteen valtaan. Ilmiötä hän kutsuu anomiksi eli normittomuudeksi (Durkheim, 1897/1985, Giddens, 1989, 25; 1990, 692). Yhteisöllisyyden kokemus on tämän tulkinnan mukaan ihmisen voimavara. Ehkä tunnetuin yhteisöllisyyden ajatuksen esiin nostaja on Ferdinand Tönnies, joka jakoi yhteisöt sen suhteen kahteen ryhmään: *Gemeinschaft* ja *Gesellschaft*. Ensimmäinen käsite korostaa yhteisöllisyyttä solidaarisena yhteenkuuluvuuden liimana (Tönnies, 1897/2002; Allardt, 1964). James Coleman (1966, 615–627; 1988, 95–121; 1994, 29–34) kuvaa samaa ilmiötä sosiaalisesti pääomaksi (social capital). *Gesellschaftia* sen sijaan luonnehtii epäluottamus, vastakohtaisuus, kilpailu ja irrallisuus. Se on tilapäinen ja pinnallinen, kun taas *Gemeinschaft* on Tönniesin mukaan kestävä ja alkupe räinen yhdessäolon muoto. *Gesellschaftissa* jokainen ajattelee itseään ja yrittää tuoda esiin tärkeytensä ja etunsa kilpailussa muiden kanssa (Tönnies, 1897/2002; Allardt, 1964; Harju 2004). Voidakseen toteuttaa pyrkimyksiään ihmiset haluavat yleensä kuulua sellaiseen yhteisöön, joka huolehtii jäsenistään, antaa turvaa ja kollektiivisesti toteuttaa hänen kanssaan samoja päämääriä.

Olen tässä tutkimuksessa tietoisesti erottanut yhteisöllisyyden omaksi näkökulmakseen aineenopettajakoulutuksen ammatillisen reflektion teoriasta. Tarkastelen sitä kolmesta yhteisöllisyyden teoriasta käsin: *käytäntöyhteisö*, *yhteistyöyhteisö* ja *sosiaalieettinen yhteisö*. Käsitkseni mukaan (Kuvio 1) ne linkittyvät prosessimaisesti toisiinsa siten, että käytäntöyhteisö on lähtötaso, jossa ryhmään sosiaalistuminen on keskeinen ja tärkein elementti. Yhteistyöyhteisöllisyys ja sosiaalieettinen yhteisö syntyvät käytäntöyhteisöstä ja ovat puolestaan vuorovaikutuksessa keskenään. Näissä yhteisöissä yhteisön jäsenen osallistaminen yhteiseen päätöksentekoon tapahtuu uutta luovalla ja reflektoivalla tavalla. Osallistamisen vaativin elementti on sosiaalieettinen reflektointi, jolloin kaikki yhteisön jäsenet joutuvat pohtimaan yhdessä yhteisönsä ideologisia valintoja. Näin he vahvistavat yhteisön kaikkien jäsenten tietoisuutta oman toimintansa arvopohjasta.

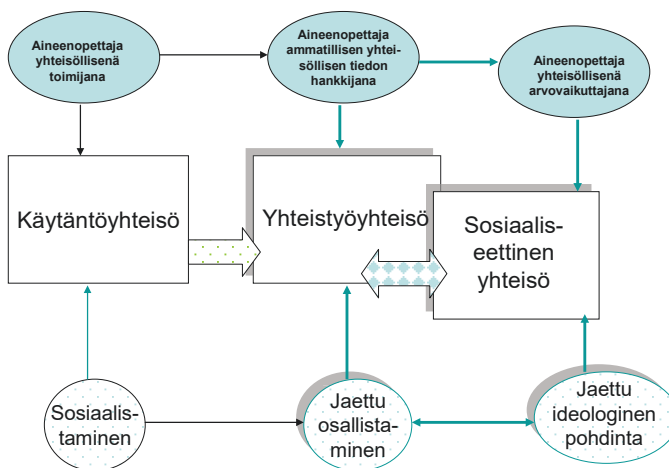
Tulkitsen yhteistyöyhteisöllisyyden *sosiaalieettiseksi käsitteeksi*. Tämä käsitys nojaa sekä Tirrin ja Husun (Tirri, & Husu, 2006, 163–183) esittämään ajatukseen koulun eetoksesta yhteisen reflektion kohteena, että Grossmanin ym. (2001, 942–1012) kuvaamaan kypsään työyhteisöön. Tämän tutkimukseni keskeisiä tavoitteita

on edistää tätä sosiaalieettistä reflektointia aineenopettajan ohjatussa harjoittelussa kehittämällä sen toteuttamiseksi verkkotyökalu (VIRESIMU).

VIRESIMUa kehittäessäni olen tulkinnut (Kuvio 2) Laven ja Wengerin (1991/2008) kuvaaman käytäntöyhteisön perinteiseksi opetusharjoittelun toteuttamisen kontekstiksi, jossa opetusharjoittelija tutustuu aineenopettajan työhön ohjaajansa eli mentorinsa johdolla. Ohjaaja sosiaalistaa ohjattavan harjoittelukoulun käytänteisiin, joita tämän tulee noudattaa omassa harjoittelussaan. Ohjauksen aikana harvemmin syntyy aitoa kollegiaalisuutta ja ohjattavan opetusharjoittelijan osallistamista kouluyhteisöön ohjatun harjoittelun prosessin hierarkkisen luonteen vuoksi.

Jos käytäntöyhteisö on riittämätön konteksti yhteisöllisyyden toteuttamiseksi, yhteistyöyhteisö (Hakkarainen, Paavola, ja Lipponen, 2003, 4–13) on seuraava porras kohden sosiaalieettistä yhteisöllisyyttä. Aineenopettajayhteisössä sille olisi ominaista ammatillisen tiedon hankkiminen yhdessä. Silloin jokainen opettaja pääsee osalliseksi yhteisestä hyvästä. Yhdessä refleктоинinen johtaa myös tehtyjen ratkaisujen arvotaustasta keskustelemiseen. Siten aineenopettajien yhteistyöyhteisöstä tulee arvovaikuttaja ja yhteisön jäsenet harjoittavat jaettua ideologista pohdintaa. Yhteistyöyhteisöllinen ja sosiaalieettinen yhteisö ovat toisiaan ruokkivia ja vuorovaikutteisia osallistaessaan opettajat toimimaan yhteisönsä parhaaksi. Ohjatun harjoittelun pitäisi parhaimmillaan toimia juuri tällaisena harjoittelukouluyhteisönä.

Seuraavassa tutkijana pohdin laajemmin aineenopettajien yhteisöllisyyttä *käytäntöyhteisön, yhteistyöyhteisöllisyyden ja sosiaalieettisyyden* näkökulmasta. Näiden kolmen yhteisöllisyyden teorian pohjalle rakennan aineenopettajankoulutuksen tutkimuksen kohteena olevan VIRESIMUn pedagogisen yhteisön ulottuvuudet ja toimintatasot (Kuvio 1).



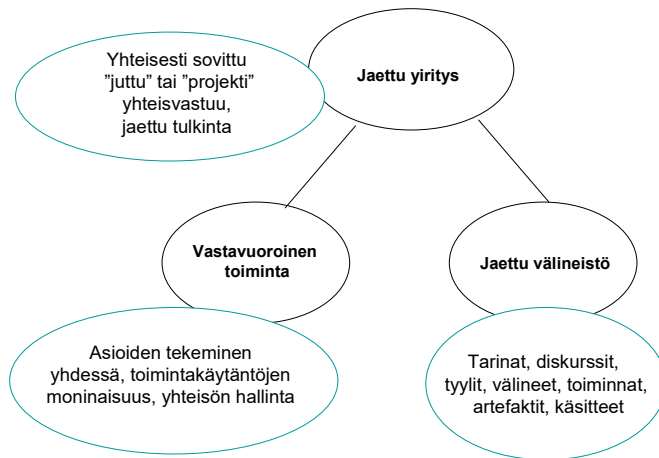
Kuvio 1. VIRESIMUn yhteisöllisyyden teoreettinen viitekehys

2.1 Käytäntöyhteisö

Kiinnostus yhteisöllisyyden merkitykseen työympäristöjen laadun kuvaajana lisääntyi 1990-luvulla. Laven ja Wengerin (1991/2008) *käytäntöyhteisöteoria* (community of practice) on vaikuttanut ratkaisevalla tavalla organisaatiotutkimuksen vilkastumiseen. Käytäntöyhteisö on heidän mukaansa asiantuntijoiden yhteisö, joka työstää päämääriensä mukaista ja osallistujiensa omaksumia käytäntöjä. Ryhmä koostuu ammattilaisista, jotka jakavat kokemuksia sekä ratkovat yhteiseen asiantuntijuuteen liittyviä käytännön pulmia. Laven ja Wengerin keskeinen idea on se, että yhteisöllistä oppimista tapahtuu ensisijaisesti sosiaalisissa prosesseissa, ei niinkään yksittäisten ihmisten kognitioissa. Oppimiskokemukset asemoituvat sosiaalisiin tilanteisiin. Niiden vuorovaikutteisissa prosesseissa opitaan taitoja kokeneilta asiantuntijoilta. Uusi osallistuja kiinnittyy asteittain työyhteisöön ja alkaa toimia siinä aluksi legitiiminä perifeerisenä osallistujana (legitimate peripheral participator). Yhteistä työtä opetteleva henkilö on mukana toiminnassa, mutta saa vastuuta prosessin lopputuloksesta vain tiettyyn rajaan asti (Lave ja Wenger, 1991/2008, 29–43; Hanks, 2008, 14). Käytäntöyhteisössä yhteisöllinen oppiminen vahvistuu vähitellen. Ammatillinen yhteisö uusintaa itseään, kun ”noviisit” saavat lisää vastuuta asiantuntijoilta ja heidät hyväksytään taitojensa karttuessa yhteisön jäseniksi.

Miten yhteisöllisyys syntyy Laven ja Wengerin kuvaamassa prosessissa? Alkuperäinen teoria perustuu pitkälti Laven antropologiseen ajatteluun. Hänen tapausesimerkkeinään ovat kulttuurisesti etäällä aikamme tietoyhteiskunnasta olevat yhteisöt. Wenger kehitti Laven teoriaa ja alkoi soveltaa käytäntöyhteisöajattelua haastavampiin työelämän puitteisiin (1999; Wenger, McDermott ja Snyder, 2002). Wengerin mukaan käytäntöyhteisön jäseniä yhdistää yhteisen hankkeen toteuttaminen, sitoutuminen sen toteutukseen ja jaetut käytännöt (Wenger, 1999/2008; 72–85). Näin alkaa syntyä yhteistä asiantuntijuutta ja ammatillista tietoa. Hakkaraisen tulkinnan mukaan käytäntöyhteisön jäsenet edustavat rajallista tietotaitoa työskennellessään verkostona käytännöllisten ja tietoon liittyvien tavoitteiden saavuttamiseksi. Näin he kantavat jo olemassa oleviin käytäntöihin ja työvälineisiin valautunutta tietoa. Korkeampitasoinen osaaminen välittyy käytäntöyhteisöön kasvamisen ja sosiaalistumisen kautta (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen, 2004). Tuolloin ammattiin oppimista voidaan kuvata *osallistumismetaforana*⁷ (Hakkarainen ym., 2000, 84–98; Hakkarainen, Palonen ja Paavola, 2002; Hakkarainen, Paavola ja Lipponen, 2003, 4–13).

7 Osallistamismetafora kuvaa yhteisön jäsenen kokemuksia oman ammatillisen toimintansa kehittymisen hallinnasta.



Kuvio 2. Wengerin kuvaaman käytäntöyhteisön osatekijöitä (Wenger, 1999, 73), käsitteiden suomennot Hakkarainen (2000, 84–98)

Harjoittelukoulun opiskeluympäristössä on Laven ja Wengerin käytäntöyhteisöllisen ajattelun piirteitä, jotka ensi näkemältä houkuttelevat näkemään analogisia yhteyksiä aineenopettajan ohjattuun harjoitteluun ja samaistamaan ne Laven ja Wengerin kuvaamana käytäntöyhteisöön. Analogia ei ole ristiriidaton. Ensinnäkin aineenopettajaharjoittelijoiden asema heidän suorittaessaan opetusharjoitteluaan harjoittelukoulussa on tavallaan aloittelijan eli ”wengeriläisen noviisin”⁸ status. Harjoittelijoita sosiaalistetaan ohjaavien aineenopettajien työyhteisöön vain rajatuissa puitteissa. Opetusharjoittelijoina heitä ei välttämättä hyväksyttyä ja osallisteta koskaan täysivaltaisiksi harjoittelukoulun opettajayhteisön jäseniksi. Lopullisen vastuun koulutuksesta kantavat opiskelijan harjoittelua ohjaavat aineenopettajamentorit. Prosessin aikana sosiaalisten taitojen sekä pedagogisen ja didaktisen tietotaidon karttuessa opiskelijat siirtyvät ohjatun peruspraktikumien tiukemmasta otteesta autonomisempaan ohjattuun syventävään praktikumiin. Ohjatun harjoittelun ja aineenopettajalta vaaditut aineopinnot suoritettuaan opiskelijat vasta katsotaan virallisesti kykeneviksi toimimaan itsenäisinä aineenopettajina. Ohjatun harjoittelun hyväksytyn suorituksen jälkeen heidät ulkoistetaan harjoittelukoulun mentoroidusta yhteisöstä sen ulkopuolisen koulumaailman työyhteisöihin.

Aineenopettajaharjoittelun ero käytäntöyhteisöajatteluun on siinä, että opetusharjoittelijoita ei nimenomaisesti sosiaalisteta harjoittelukoulu-yhteisön omiksi jäseniksi. He lähtevät harjoittelun jälkeen uusintamaan kouluttajille tuntemattomia uusia työyhteisöjä niiden noviiseina. Juuri opetusharjoittelijoiden itsensä kokema

8 Noviisilla ymmärretään yleensä ohjatun harjoittelunsa jo suorittanutta opettajaa, joka menee ensimmäiseen valmistumisensa jälkeiseen koulutyöpaikkaansa. Sitaateissa oleva ”noviisi”-käsitteellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Laven ja Wengerin käyttämää yleistävää käsitettä yhteisön uudesta jäsenestä.

kollegiaalisesti rajattu asema ja ulkopuolisuus harjoittelukoulun työyhteisössä näkyvät osallisuuden puutteen tunteena opetusharjoittelijoiden varhemmissa palautekyselyissä. Ohjatun harjoittelun tavoitteiden mukaan harjoittelukoulussa tuleville aineenopettajille halutaan antaa yleistettäviä normeja tulevaan aineenopettajan työhön kaikkialla Suomen koulumaailmassa. Opetusharjoittelijat puolestaan haluavat tuntea osallisuutta nimenomaan ohjaajiensa työyhteisössä.

Harjoittelukoulun jakamia yleisesti hyväksytyjä ammatillisia normeja on syytä tarkastella kriittisesti (Blomberg, 2009, 117–119) käytäntöyhteisöteorian valossa. Wengerin kaavion (Kaavio 2) hengen mukaista ohjattua harjoittelua tulisi pitää selvemmin ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijan yhteisenä projektina. Opetusharjoittelija pyrkii saavuttamaan vähitellen aineenopettajan asiantuntijuuden ohjaajiensa tuella. Näiden tehtävänä on laatia harjoittelijalle sellainen harjoitteluluohjelma, että siihen osallistuva kykenee suoriutumaan tehtävästään. Yhteisissä ohjaustilanteissa reflektoidaan harjoittelijan ammatillisia tulkintoja, annetaan palautetta ja tarkastellaan hänen toimintaansa harjoittelukoulun kontekstin näkökulmasta. Ohjatun harjoittelun projekti sitoutuu nimenomaan sen kouluyhteisön toimintaan ja sen edustamaan koulukulttuuriin, jonka muovaamiseen harjoittelijalla ovat rajoitetut mahdollisuudet. Mahdollinen siirtovaikutus eli yleistettävyyks ei välttämättä toteudu, jos ohjaajat painottavat liiaksi oman käytäntöyhteisönsä merkitystä tietämättä tai ymmärtämättä mitä muualla koulumaailmassa (”kentällä”) tapahtuu (Sahi, 2009, 89–91).

Ohjatun harjoittelun siirtovaikutuksen mahdollinen puute ei ratkea Laven ja Wengerin käytäntöyhteisön avulla. Käytäntöyhteisöissä harjoitellaan paikallisia tapoja sopeutua erilaisiin ongelmatilanteisiin. Ns. hiljaisia työtapoja (tacit knowledge) eli juuri tämän yhteisön kokemuksellista tietoa ei aina välttämättä osata eikä haluta sanoittaa näkyvästi relevanteilla pedagogisilla tai didaktisilla teorioilla. Hakkarainen ym. (2003, 4–13) toteavat, että perinteisissä käytäntöyhteisöissä pääosa ammatillista tietoa on sementoitunut vakiintuneisiin käytäntöihin, työvälineisiin ja toimintakulttuuriin. Siksi ”noviisilla” ei ole mahdollista esittää uusia ajatuksia. Jos ns. kentän koulujen työyhteisöt toimivat kovin eri periaatteilla kuin harjoitteluyhteisöt, siirtovaikutusta ei pääse riittävässä määrin syntymään.

Aineenopettajakoulutuksen näkökulmasta Laven ja Wengerin teorian keskeinen ajatus sosiaalistumisesta yhteen nimenomaiseen työyhteisöön on käytäntöyhteisöteorian heikoin kohta. Aineenopettajakoulutuksen taustatekijöitä tarkasteltaessa kävi jo ilmi, että vaikka ohjatun harjoittelun käytännöllisyys on tärkeää, se ei yksinomaan riitä opettajalle tietoyhteiskunnassa. Aineenopettajaharjoittelijan tulee kehittyäkseen ammatissaan olla osallisena innovatiivisissa kognitiivisissa prosesseissa eli harjoittaa teoriaan perustuvaa yhteisöllistä ammatillista reflektiota ja saada apua kehittäessään sen pohjalta omaa käyttöteoriaansa (Kuvio 1).

Aineenopettajan asiantuntijuuden pitäisi syntyä ja näkyä tiedonluomisen prosessina ohjatun harjoittelun työyhteisössä (Turunen, Komulainen, ja Rohiola, 2009, 185–187, 205–207). Laven ja Wengerin kuvaamissa käytäntöyhteisöjen

prosesseissa tämä kokonaisnäkemys ammatillisesta kasvusta puuttuu. Niissä tieto ja kokemus siirtyvät yksisuuntaisesti vanhoilta asiantuntijoilta ”noviiseille”. Piitäytyminen pelkästään kokeneempien asiantuntijoiden ohjaukseen mahdollistaa mallin mukaan intensiivisesti toimivan käytäntöyhteisön, joka kuitenkin saattaa toimia haasteettomalla tavalla. Ilman tietoista innovatiivista työyhteisön kehittämistä käytäntöyhteisö edustaa silloin staattista kulttuuria. Kehittämisen esteenä voivat myös olla esimerkiksi harjoittelukouluissa harjoittelijoiden ja ohjaajien väliset valtahierarkiat. Huuskon (1999, 37) mukaan perinteinen ohjauskulttuuri määrittelee toiminnan etukäteen traditioidensa pohjalta. Muutokseen pyrkivät tietoyhteisöt, jollaisiksi aikamme kouluja halutaan kehittää, kohtaavat jatkuvasti uusia haasteellisia sosiaalisia pulmia. Ohjatun harjoittelun tulisikin olla jatkuvaa muutoksen kohtaamiseen ja sen hallintaan kannustavaa. Engeströmin (1992, 1995b, 319–336; 2004: 2007, 41–54) ja Luukkaisen (2004) mukaan ratkaisu löytyy vain kaikkien työyhteisössä toimivien yksilöllisellä, kollegiaalisella ja yhteisiä neuvotteluja laajentavalla innovatiivisella reflektiolla. Hakkarainen ym. (2003, 4–13) pitävät käytäntöyhteisöajattelua vain lähtökohtana kehitettäessä innovatiivisia tietoyhteisöjä viitaten Bereiteriin (Bereiter, 1994, 21–23).

Taulukko 2. Käytäntöyhteisön luonne Hakkarainen ym. (2003) mukaan

Käytäntöyhteisö	Ominaispiirteet
Toimintaympäristö	Ensimmäisen asteen ympäristö – sopeutuminen suhteellisen pysyviin ja kiinteisiin yhteisöllisiin olosuhteisiin
Käytännöt	Ongelmien minimointi – sellaisten käytäntöjen kehittäminen, jotka saavuttavat turvallisesti tavoitteensa
Asiantuntijuuden jakautuminen	Epäsymmetrinen, mutta homogeeninen; kokeneiden asiantuntijoiden tietämyksen siirtäminen vasta-alkajille. Suhteellisen hierarkkiset suhteet
Kulttuurisen oppimisen luonne	Taitoja ja käytäntöjä tukevan kulttuuritiedon asteittainen kasautuminen
Oppimisen erityispiirteet	Kognitiivinen kasvu tiedon ja taidon asteittaisen sosiaalisen leviämisen välityksellä ilman tarkoituksellista pyrkimystä uudistaa tietoa
Tiedon rooli	Tiedolla pääasiassa välineellinen fysikaalisten tuotteiden tai palvelusten tuottamiseen tähtäävää tukeva luonne
Yhteisön suunnittelu	Suunnittelu yleensä syntyy spontaanisti jonkin käytännöllisen toiminnan ympärille tai yhteisen yrityksen toteuttamiseksi
Verkoston luonne	Yhteisön jäsenten välillä vahvat sidokset, mutta vain satunnaisia ja epäsymmetrisiä heikkoja yhteyksiä ulkoiisiin yhteisöihin

Hakkarainen ym. (2003, 4–13) edellyttämä dynaaminen ajattelu aineenopettajakoulutuksen ohjatun harjoittelun työyhteisössä vaatii osallistujilta kykyä luoda innovaatioita ja aikaisempiin saavutuksiin pohjaavia älyllisiä ponnisteluita. Tällaisiin

tavoitteisiin uudet opettajankoulutusohjelmat pyrkivätkin (Husu, & Toom, 2016) Silloin vanhat työyhteisölliset käytänteet eivät riittä, vaan toiminnan tulee edistää ohjaajien ja harjoittelijoiden yhdessä uudistamaa ammatillista tietoa ja sitä tukevia käytäntöjä. Ohjaavat opettajat ovat enenevässä määrin tulleet tietoisiksi tämän yhteisöllisen dilemman olemassaolosta. Tässä tutkimuksessa tarkasteltu Helsingin normaalilyseon mentoriopetuksen kehittäminen on siitä hyvä esimerkki. Harjoittelukoulu haluaa kehittää interventiomenetelmäänsä, joka ohjaa yhteisöä yhteisöllisen muutoksen suuntaan (Sahi, 1994; Sahi, 2009; Engeström ym. 1995, 319–336).

Kollegiaalinen huoli harjoittelijan asiantuntijuudesta ja ammatillisesta osaamisesta on kouluttajien professionaalisen toiminnan oleellinen lähtökohta. Harjoittelijan halutaan hahmottavan itsensä ammatillisesti reflektoivana yhteisöllisen ja eettissosiaalisen yhteisön jäsenenä. Tavoitteen saavuttamiseksi käytäntöyhteisöajattelussa on keskeisen tärkeää korostaa työyhteisön merkitystä ammatillisena opiskeluympäristönä. Käytäntöyhteisöä voidaan pitää ohjatun harjoittelun lähtökohtana, jota kuitenkin tulee Hakkaraisen (2000, 97) käsityksen mukaan tietoisesti vahvistaa rakentamalla harjoittelu reflektoivaksi ja innovatiiviseksi prosessiksi.

2.2 Yhteistyöyhteisö

Koska pelkkä sosiaalistaminen ei vielä mahdollista uutta luovaa osaamista ja innovatiivisuutta, on etsittävä dynaamisempia yhteisöllisiä ratkaisuja havaittujen puutteiden täydentämiseksi. Sellainen on yhteisön jäsenten välinen aito kollaboraatio. Ymmärrän käsitteen tässä tutkimuksessa kuvaavan toimintaa, jossa yhteisön jäsenet osallistuvat tasa-arvoisesti jaetun ammatillisen tiedon uudistamiseen (Hakkarainen ym. 2004). Kyseessä on silloin ”collaborative learning” eli yhteistyöoppiminen (Repo, 2010, 11). Käytän käsitettä yhteistyöopiskelu tässä tutkimuksessani aineenopettajan verkossa tapahtuvasta ohjatusta harjoittelusta käsitettä yhteistyöopiskelu. Sen peruselementti on verkkosimulaatio VIRESIMU, jossa tätä yhteistyöopiskelua harjoitellaan ja arvioidaan. Kehittäjäutkijana jouduin soveltamaan luovaa opettajankouluttajan osaamistani yhdistäessäni verkkoopiskelun ja simulaation toisiinsa. Tehtävässä auttoi se, että omassa ohjattavan aineeni (historia) opetuksessani olin jo useita vuosia toteuttanut opiskelusiimulaatioita ja osallistavaa harjoittelua. Harjoittelun aikana ohjattavat saivat ryhmänä suunnitella oppitunteja, jakaa kollegiaalisesti työnsä ja toteuttaa suunnitelmansa haluamallaan tavalla. Ohjaajana olin heidän työryhmänsä jäsen, jolle myös tasavertaisesti yhteisellä sopimuksella jaettiin opetusta. Opetusharjoittelijat kokivat saaneensa tehdä mielekkäämpää työtä kuin vain toteuttaa ohjaajansa näkemyksiä. Näiden kokemusten positiivisen ilmapiirin innoittamana toteutin VIRESIMUn. Samalla ohjaavana opettajana saatoin antaa VIRESIMUllani siihen osallistuneille

harjoittelijoille virikkeitä uudenaikaisesta ammatillisesta osaamisasenteesta, joka perustuu löytöretkeilevään ja ratkaisukeskeiseen opettajuuteen. Tämän strategian mukaista opettajankoulutusta suosittaa kehitettäväksi myös Husun ja Toomin (Husu ja Toom, 2016) selvitys opettajankoulutuksen kehittämistä.

Opettajatutkimuksissa esiintyvät kollaboraation rinnakkaiskäsitteinä “teacher community” (Grossman & Wineberg, 2000, 1–61; Grossman, Wineberg & Woolworth, 2001, 942–1012;), “professional community of learners” (DuFour, 2004, 6–16), “professional learner community=PLC” (Darling-Hammond, ja Richardson, 2009, 45–53). Näille ilmauksille yhteistä on ajatus siitä, että työyhteisön jäsenen on tietoisesti yhteistuumiin uudistuttava ammatillisesti ja vältettävä professionaalista pysähtyneisyyttä. Yrjö Engeström (2004) käyttää tällaisesta prosessista käsitettä ekspansiivinen oppiminen ja Hakkarainen ym. (2004) innovatiivinen tiedonrakentelu. Yhteistyöopiskelulla tarkoitetaan tehtävien reflektointia yhdessä suorittamisesta opiskelukontekstissa. Professionaaliseen yhteistyöopiskeluun liittyy myös yksilön itsensä ja hänen yhteisönsä kehityksen näkökulma. Yhteisössä tapahtuu silloin vuorovaikutteisesti kollegiaalista asiantuntijuuden uudistumista (Dillenbourg, 1999, 2).

Opettajien yhteistyöopiskelua edistää suosiollinen koulukulttuuri (DuFour, 2004, 8; Snow-Gerono, 2004, 241–243, Huusko, 1999, 29–32, 50–51). Se tarjoaa jäsenilleen mahdollisuuden siirtyä omasta autonomiasta voimaantumiseen työyhteisökulttuuriin. Aineenopettajat saattavat isoletumalla varjella itseään ja omaa ainettaan kollegojen arvostelulta opettajayhteisössä. Esiintulo vaatii pelkäämättömyyttä konfliktien ja kriisien kohtautamisesta. Rohkean ammattitaitoinen opettaja luottaa osaamispuoleensa, kun hän tarttuu haasteisiin, panostaa ratkaisuihinsa ja toimii yhteisön jäsenen kanssa luovasti myös ristiriitatilanteissa (Stajkovic, & Luthans, 1998, 240–261). Koulun hallinto, organisaation rakenne ja yhteisön jäsenien itsensä vuosien kuluessa kehittämä hierarkia voivat eristää opettajat toisistaan. Instituutioiden organisaatiokulttuuri onkin nähtävä Gallegon (2001, 951–997) tavoin niiden sosiaalisen perinnön tuotteena. Se pitää koossa heterogeenistakin kouluyhteisöä arvoillaan, ihanteillaan ja uskomuksillaan. Yhteiseen opiskeluun kannustava yhteistyökulttuuri ei toteudu vaivatta. Sitä pitää ohjatussa harjoittelussa aktiivisesti johtaa, harjoitella ja kehittää sen organisatorisia avauksia.

Edellä on jo käynyt ilmi, että yhteistyöopiskelu edellyttää Laven ja Wengerin kuvaaman suotuisan sosiaalisen käytäntöyhteisön olemassaoloa. Yhteistyöopiskelun toimintamalli on luonteeltaan sosiokonstruktivistinen, koska siinä korostetaan tiedon rakentelua. Päivi Tynjälän (1999, 357–442) mukaan konstruktivistinen opiskeluympäristö edellyttää yhteistä tiedon rakentelua. Konstruktivistisen epistemologian mukaan opiskeluympäristö suunnitellaan tukemaan opiskelijan tiedonrakentelun prosessia annetussa sosiaalisessa kontekstissa. Hakala (2011, 19–28) puolestaan korostaa tämän ajattelutavan postmodernia luonnetta. Vapaassa keskustelussa sosiaalisen todellisuuden suhteellisuus avautuu siihen osallistujille. Tynjälän (2008, 131) mukaan yhteistyöopiskelu tapahtuu sosiokonstruktivistisena

prosessina silloin, kun se osallistaa opiskelijan, mutta ei välttämättä sosiaalista häntä hyväksymään vallalla olevia käytänteitä omikseen vaan ohjaa hänet kehittämään uusia ratkaisuja. Juuri tähänhän aineenopettajan yhteisöllisellä ohjatulla harjoittelulla tulee pyrkiä.

Aineenopettajaharjoittelijoiden palautteesta käy myös ilmi, että he katsovat jääneensä vaille mahdollisuutta opiskella sitä, mitä harjoittelukoulun työyhteisössä todella tapahtuu. Harjoittelijoiden estetty pääsy opettajanhuoneeseen on osatomuuden metafora. Tynjälän (2008, 140) mukaan informalismin vaikuttavuus riippuu työntekijän asemasta organisaatiossa. Harjoittelijan asema opiskelijana ei virallisesti ole tasavertainen ohjaavien opettajien kanssa, joilla on lopullinen vastuu oppilaistaan ja opiskeluprosessista. Voidakseen rakentaa opiskeluympäristössään tulevaa opettajan identiteettiään, ohjatun harjoittelun kontekstin tulee tarjota harjoittelijalle sekä formaaleja ja informaaleja aineksia.

Slotten ym. (2004, 481–499) mielestä on ongelmallista, jos yhteisön informaaliset käytänteet jäävät opittavassa työssä prosessoimattomaksi ainekseksi. Opetusharjoittelijoiden näkemyksien mukaan formaali ohjattu harjoittelu toimii hyvin, mutta he kaipaavat informaalien yhteisöllisten käytäntöjen tuntemista ja nimenomaan ohjaajiensa professionaalista perusteltua tulkintaa niistä. Siksi informaalin ja formaalin yhteistyöopiskelun tulee yhdistyä aineenopettajaharjoittelijan ohjatussa harjoittelussa opiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa yhteisesti jaetun ammatillisen tiedon käsittely- ja luomisprosessiksi.

Miten sitten yhteistyöopiskelu tulee järjestää niin, että professionaaliset tavoitteet saavutetaan? Hmelo-Silverin (2003, 397–398) mukaan yhteistyöyhteisön tiedon rakentelussa kunkin osallistujan täytyy saada tilaisuuksia ulkoistaa ajatuksensa ja altistaa ne muiden keskustelulle, neuvottelulle ja mahdolliselle muutoskehittämiselle. Lopulta saavutetaan kaikkien yhdessä sisäistämä näkemys keskusteltavasta asiasta. Näin keskustelun kieli nousee keskeiseen symbolisen työkalun asemaan. Osallistujien on ymmärrettävä käytyjen keskustelujen merkitys, jotta ammatillinen opiskelu on tuloksekasta. Yhteistyöyhteisö sisältää ajatuksen siitä, että opiskelu ympäristö toimii yksilöllisen ja kollektiivisen tiedon kohtaamisen foorumina. Tavoite on keskusteluin häivyttää ymmärrystä haittaavat rajat. Engeström (1992; myös Lipponen, 2002) puolestaan puhuu samasta asiasta vuorovaikutuksen kolmena kehitysvaiheena. Aluksi kukin toimija keskittyy omaan tapaansa hahmottaa asioita, sitten jokainen osallistuja kohdistaa huomionsa yhteiseen ongelmaan yhteisen ratkaisun löytämiseksi ja lopulta kaikki sovittavat yhdessä oppimansa omaan käsitejärjestelmäänsä. Tämä ekspansiivinen sykli on ominaista kaikelle oppimiselle.

Dillenbourgin (1999, 1–19) mukaan yhteistyöopiskelussa keskeistä on vuorovaikutus, synkronisuus ja mahdollisuus neuvotella. Vuorovaikutus on keskustelemalla vaikuttamista muiden osallistujien kognitiivisiin prosesseihin. Synkronisuudella Dillenbourg tarkoittaa kaikkien keskusteluun osallistuvien kokemaa tunnetta siitä,

että he voivat vastavuoroisesti vaikuttaa muiden osallistujien opiskeluprosessiin⁹. Neuvottelumahdollisuus edellyttää sitä, että keskusteluun osallistuvat hylkäävät mahdollisen keskinäisen hierarkian, jolloin jokaisella yhteisön jäsenellä on oikeus argumentoida omia tarkoituksiaan, todistella väitteitään, neuvotella ja yrittää vaikuttaa muihin. On selvää, että prosessin aluksi keskustelijat joutuvat yhdessä sopimaan neuvottelujen pelisäännöistä, koska muuten ammatillisesti turhan konfliktin vaara on aina vaanimassa. Dillenbourg puhuu keskustelijoiden optimaalisen kollaboratiivisen tavoitteen merkityksestä yhteistyöopiskelussa.

Optimaaliseen yhteistyötavoitteeseen pääseminen ei ole helppoa. Opettajien keskinäisissä ristiriitatilanteissa keskustelijat voivat pahimmillaan juuttua saman mielisten ryhmien tai jonkin opetettavan aineen etujen ajajiksi. Silloin harjoitetaan kielteistä mikropolitiikkaa. Achinstein (2002, 421–455; 2008, 123–128) määrittelee mikropolitiikan yksilön ja ryhmän formaaliksi tai informaaliksi pyrkimykseksi käyttää valtaa yhteisössä, jotta omat päämäärät saavutettaisiin. Kielteisen mikropoliittisen toiminnan taustalla on yleensä vallanhalu tai yksilön ja ryhmän kokemus osattomuus tai päätösvallasta syrjäytymisen pelko. Curry ym. (2008, 660–673) katsoo, että tällaiset tunteet motivoivat toimijoita käyttämään keskusteluvaltaansa edistääkseen tai estääkseen yhteisössä tapahtuvaa muutosta ja puolustamaan omia etuja. Toimintaa ohjaavat mikropoliittiset intressit tuottavat noviisiopettajalle Blombergin kuvaaman (2009) siirtymäsoikin hänen vaihtaessaan opiskelumaailmasta työelämään. Savonmäki (2007, 162–164) korostaakin mikropoliittisen lukutaidon oppimisen merkitystä yhteistyöopiskelussa.

Opettajien pyrkiminen kollaboraatioon ei ole itseisarvo. Jokainen opettajien kokoontuminen, jossa keskustellaan yhteisistä asioista, ei ole yhteistyöyhteisö. Kollegiaalisesti jaetun toiminnan keskeisenä kohteena pitää olla hyvin argumentoitu oppilaiden paras. Grossman ja Wineburg (2000, 13–14) asettavat opettajien professionaalille yhteistyölle kaksi keskeistä vaatimusta. Ensinnäkin, yhteistyöyhteisön suurimman huolen aiheen tulee olla opettajien ammatillisten käytänteiden parantaminen oppilaiden parhaaksi. Toiseksi, opettajien pitää asettaa keskeiseksi tavoitteekseen jatkuva intellektuaalinen ja eettinen kasvu omassa ammatissa. Kun nämä kaksi opettajien yhteistyöopiskelun näkökulmaa yhdistetään, koulun työyhteisössä luodaan ja ylläpidetään jaettua ammatillista tiedonrakentelua, joka koituu oppilaiden ja työyhteisön parhaaksi. Snow-Geronon (2005, 241–256) mukaan opettajien professionaalisten yhteistyöyhteisöjen avulla on mahdollisuus hälventää rakentavalla tavalla yhteiskunnan suurten murrosten opettajissa aiheuttamaa epävarmuutta. Kun yhteistyöyhteisön jäsenet kohtaavat turvallisesti yhteiskunnan muutospainoiden aikaansaamat vaikeat haasteet ja tukevat toisiaan,

9 Tässä yhteydessä synkronialla tarkoitetaan filosofista ajatusta siitä, että työyhteisön jäsenet hyväksyvät toisensa tasavertaisina ja vastavuoroisina toimijoina.

avoin keskustelu synnyttää yhteistyöopiskelun moniäänisen kulttuurin. Siten professionaaliset opettajien yhteistyöyhteisöt edistävät heitä pelottavan muutoksen hallintaa.

Aineenopettajien ohjatussa harjoittelussa opiskelijoita tulee rohkaista työskentelemään yhteistyöyhteisöinä ja ratkaisemaan ammatillisia ongelmia. Se on tarpeellista jo siksin, että koulukulttuurit vaihtelevat ääripäissään opettajien autonomisuuden ja yhteisöllisyyden välillä. Opettajien tulkinnat sosiaalisesta kontrollista, vastuusta ja joustavuudesta ovat keskeisiä opettajapersoonallisuuden piirteitä. Näin opettajayhteisöistä saattaa muodostua edistyksellisiä, reaktiivisia tai konservatiivisia. Koulussa saattaa vallita sen organisaation historiasta kumpuava autonomisen tai yhteisöllisen ilmapiirin perinne (Clement & Vanderberghe, 2000, 81–101; Darling-Hammond, 1995, 597–604; 2006, 300–314; Park et al., 2007, 368–389, Huusko, 1999, 38). Aineenopettajaharjoittelijoiden ohjatun harjoittelun ilmapiiriin tulee tietoisesti olla ammatillista yhteistyöopiskelua tukevaa ja aidosti yhteistyöyhteisöä rakentavaa. Ohjaajien ja harjoittelijatoverien kanssa koettu yhteistyöyhteisöllisyys voidaan mahdollisesti siirtää noviisiopettajien avulla heidän uusiin työyhteisöihinsä. Silloin se mahdollistaa ammatillisen ja sosiaalisen muutoksen perinteisissäkin opettajanhuoneissa.

Jotta aineenopettajan ohjatusta harjoittelusta muodostuisi ammatillisesti ruokiva yhteistyöopiskelukokemus, se edellyttää tulevan opettajan psykologisen pääoman karttumista (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 5–14). Tällä tarkoitetaan sitä, että ohjaajat tukevat harjoittelijan itseluottamusta, toivoa, optimismia ja joustavuutta. Kun ohjattu harjoittelu tapahtuu yhteistyötä ruokkivassa opiskeluympäristössä, näitä kaikkia ominaisuuksia voidaan harjoitella ja vahvistaa. Sinikka Sahi on todennut (2009, 111), että psykologisen pääoman ydin on opetusharjoittelijan positiivinen ja luottavainen käsitys oman ammattitaitonsa riittävydestä tulevaisuudessa. Ohjatun harjoittelun aikana on mahdollista auttaa opetusharjoittelijaa vahvistamaan sellaisia ominaisuuksiaan, joiden avulla hänestä alkaa kehittyä hänelle ominaisella tavalla rakentava ja luova voimavara koulun työyhteisössä. Opettaja selviää silloin ammattitaitoisesti innostavissa, haastavissa ja vaikeissa työtilanteissa. On olemassa tutkittua näyttöä (Luthans, Vogelgesang, & Lester, 2006, 25–44; Luthans & Youssef, 2007, 321–349) optimismin tietoisesta harjoittamisen antamasta avusta työyhteisöissään vaikeuksiin joutuneille ja masentuneille työntekijöille.

Kannustaminen ja myönteinen palaute rakentavat ihmisten itseluottamusta (Snyder, 1991, 570–85; Peterson, 2000, 44–55; Wright, 2003, 751–760). Samoin tapahtuu, kun vastuuntuntoinen ohjaaja käyttökelpoisilla neuvoillaan avoimessa ja kollegiaalisessa hengessä tukee ohjattavaansa harjoittelukoulun arjessa. Yhteistyöyhteisössä on mahdollisuus motivoida opiskelijan tahtotilaa ja vahvistaa menestymisen tunnetta vapauttamalla hänessä asetettujen tavoitteiden suuntaista energiaa ja helpottamalla heittäytymistä yhdessä tehtyjen suunnitelmien varaan (Sergiovanni, 2004, 3–33; Snyder, 1991, 570–85; Wright, 2003, 751–760).

Yhteistyöyhteisössä tapahtuvan opiskelun piirre on myös se, että harjoittelijalle ollaan rehellisiä ja valotetaan todellisia aineenopettajuuden yhteisöllisiä ongelmia. Turvallisesti rakennetuissa ristiriitatilanteissa hän voi harjoitella diagnosoikykyään, analyysiherkyyttään ja vaihtoehtoisten ratkaisumallien kehittämistaitojaan. Optimistit ovat työyhteisönsä keskeinen voimavara, koska haasteet eivät murena heidän intoaan toimia ammatissa. Harjoittelijaa tai noviisia ei voi jättää epäonnistumisen tsunamin vietäväksi, vaan yhteistyöopiskelussa jokaisen on saatava kokea aitoa ammattilaisen tunnetta oman työn hallinnasta (Peterson, 2000, 44–45; Zimmerman, 1990, 71–86; Rohiola, 2009, 211–215; Sahi, 2009, 110).

Aineenopettajan kohtaamia haastavia ristiriitatilanteita ovat mm. oppilashuollon vaikeat tapaukset, nuorten opettajien pätkätyön ongelmat, taloudellisten voimavarojen rajallisuus ja mullistavat opetussuunnitelma- ja organisaatiomuutokset. Joustava opettaja on realistinen. Mastenin (2001, 227–228) mukaan muuttumattomuutta etsivä kollega ahdistuu joutuessaan yllättäen luopumaan pysyviksi luulemistaan turvalavasteistaan. Aineenopettajaharjoittelijat tulee siis ohjatun harjoittelun aikana yhteisöllisesti voimauttaa hallitsemaan joustavasti ja määrätietoisesti kriisi- ja muutostilanteita. Seuraavaan taulukkoon olen koonnut ammatillisen yhteistyöopiskelun piirteitä sovellettuna aineenopettajakoulutukseen hyödyntäen Hakkaraisen ym. (2004, 4–14) kuvaamia yhteistyöyhteisön kategorioita:

Taulukko 3. Yhteistyöyhteisön luonne Hakkaraisen ym. (2004) mukaan

Yhteistyöyhteisö	Ominaispiirteet
Toimintaympäristö	Innovatiivinen ja vuorovaikutteinen ammatillinen aineenopettajien käytäntöyhteisö, joka toimii yksilöllisen ja yhteisöllisen vuorovaikutteisen tiedonkäsittelyn foorumina
Käytänteet	Aineenopettajia ammatillisesti voimauttavien käytänteiden kehittäminen ja niiden osallistavan opiskelun mahdollistaminen
Asiantuntijuuden jakautuminen	Moninaisen ammatillisen tiedon ja taidon jakaminen hierarkioita vierovassa yhteisössä
Kulttuurisen oppimisen luonne	Olennaisen formaalin ja informaalin tiedon ja taidon avoimeksi tekeminen kaikille aineenopettajan ammatillisen yhteisön jäsenille
Oppimisen erityispiirteet	Aineenopettajan ammatillinen osaaminen rakentuu yhteisön jäsenten keskinäiseen vuorovaikutuksen varaan
Tiedon rooli	Aineenopettajan ammatillinen tieto syntyy jatkuvasti kehittyvänä ja laajenevana yhteisön kollegiaalisena vuorovaikutteisena toimintana
Yhteisön suunnittelu	Yhteisön jäsenet osallistuvat hierarkioita välttämällä yhteisönsä kehittämiseen ja ovat valmiita siirtämään kollegiaalisesti omaa tietotaitoaan kaikille
Verkoston luonne	Yhteisön jäsenien keskinäinen luottamus näkyy yhteisöstä ulospäin.

Työyhteisöopiskelun pitäisi kuulua aineenopettajaharjoittelijoiden ohjatun harjoittelun keskiöön. Prosessi etenee parhaiten mahdollisimman autenttisessa käytäntöyhteisössä kokeneiden aineenopettajaohjaajien mentoroimana. Käytäntöyhteisö ei siis vielä itsessään varmista innovatiivista opettajuutta, kuten on jo aiemmin todettu. Käytäntöyhteisöä on tietoisesti kehitettävä hierarkioista vapaaksi, avoimeksi ja innovatiiviseksi yhteistyöyhteisöksi, joka osallistaa opetusharjoittelijat ja mahdollistaa jaetun tiedonrakentelun kokemuksia kaikille mukanaolijoille. Harjoittelukoulun käytäntöyhteisön rakentaminen yhteistyöyhteisöksi ei sekään vielä riitä koulutettaessa tulevaa aineenopettajaa yhteisöllisenä osaajana. Kaikkien osallistujien vastuulla on kehittää aineenopettajaharjoittelun yhteistyöyhteisön arvomaailmaa, jotta se kasvaisi sosiaalieettiseksi yhteisöksi. Harjoittelukoulun yhteistyöyhteisön on tiedostettava ja kollegiaalisesti neuvoteltava koulutusyhteisönsä toiminnan etiikka.

2.3 Sosiaalieettinen yhteisö

Sosiaalieettisellä yhteisöllä tarkoitan tässä tutkimuksessa aineenopettajien yhteistyöyhteisöä, jonka toiminnan eettiset perustelut ja tehtyjen ratkaisujen vaikutukset kyseiseen yhteisöön sekä sidosryhmiin integroituvat innovatiiviseen tiedonrakenteluun. Yhteistyöyhteisöllisyyden tason kriteeri on se, miten hyvin oppilaiden edut toteutuvat vallitsevassa koulukulttuurissa. Koulun yhteistyöyhteisöllisyyden laaja näkökulma kattaa kodin ja koulun yhteistyön sekä koulun yhteiskunnalliset sidosryhmät. Postmodernina aikanamme koulun pedagoginen opiskeluympäristö on muuttunut etenkin suurkaupunkialueilla tämän tavoitteen näkökulmasta haasteelliseksi. Aineenopettajien vastuu on paitsi opettaa omaa ainettaan myös huolehtia oppilaidensa inhimillisestä kasvusta ja sosiaalisista suhteista. Kirsi Tirri (Tirri, 2008, ix–xv) painottaa sitä, että kouluilla ei enää ole varaa fokuksitua ”vain opettamaan”. On luotava laajoja yhteistyöyhteisöjä, joissa opettajat voimautetaan neuvottelemaan toimintansa arvoista ja sosiaalista normeista. Tavoitteena tulee olla Tirrin mukaan pedagogisten osallistujien ja heitä tukevien tahojen sosiaalieettinen pätevyys.

Yhteistyöyhteisöissä lähtökohtana on sen jäsenien avara ja avoin mielipiteiden vaihto kaikista työyhteisön tavoitteista, toiminnasta ja verkostoista. Oleelliseksi nousee kysymys siitä, miten kouluyhteisö suhtautuu tämän avoimuuden sallimaan mahdolliseen konfliktiin. Juuri arvokeskusteluissa aineenopettajien paikalliset eettiset dilemmat nousevat pintaan. Koulujen työyhteisöt eroavat tässä suhteessa toisistaan, mikä hämmentää niihin integroituvia noviiseja. Blombergin (Blomberg, 2008a ; 2008b; 2009, 132–133) mukaan nuorilla opettajilla on uransa alussa paljon yhteisöllisiä odotuksia ja illuusioita, jotka karisevat opettajayhteisöjen arjessa. Kouluissa nimittäin esiintyy yllättävän vähän yhteistyöyhteisöllistä

arvopohdintaa, jos verrataan sen määrää perustelemattomien informaalien uskomusten useuteen.

Achinstein (2002, 421–455) käsitellessään koulukulttuurin mikropolitiikkaa pohtii yhteistyöyhteisön vahvuuksia ja heikkouksia nimenomaan arvoja koskevan ajattelun näkökulmasta. Hänen mukaansa yhteisöllisyys nähdään melko usein vain konsensuskulttuurina. Opettajat saattavat ajautua vaikeisiin konflikteihin. Niiden taustalla vaikuttavat erilaiset professionaaliset näkemykset ja käytänteet. Hänen mukaansa erimielisyyksiä ei pidä kaihtaa, sillä konflikti on opettajayhteisön käyttövoima. Achinsteinin mielestä opettajat kohdatessaan yhteistyöyhteisössä konflikteja määrittelevät niiden rajat ja samalla luovat mahdollisuuden ammatilliselle oppimiselle ja muutokselle organisaatiossa. Hänen perusajatuksenaan on se, että yhteistyöyhteisöä pitää vahvistaa avoimella suhtautumisella sen sisäisiin jännitteisiin ja samalla on käytävä kollegiaalista keskustelua eettisistä arvoista. Tässä suhteessa hän on samaa mieltä kuin Grossman ym. (2000, 942–1012; 2001, 1–61), jotka kutsuvat pinnallista konsensusta suosivia yhteisöjä epäaidoiksi yhteistyöyhteisöiksi eli pseudoyhteisöiksi. Achinsteinin (2002, 448) omassa kahden koulun vertailututkimuksessa kävi ilmi, että konstrukttiivinen eripura antaa parhaiten äänen erilaisille vaihtoehdoille, mahdollistaa neuvottelemisen kulttuurin, luo joustavuutta, monipuolistaa prosesseja ja ruokkii koulun uudistumista ja oppimista.

Grossman ym. (2000, 1–61; 2001, 942–1012) katsovat sosiaalieettisesti kypsän eli eettisesti vastuuntuntoisen opettajien yhteistyöyhteisön jäsenten ymmärtävän erilaisuuden rikkauden ja konfliktin luonnollisuuden. Työryhmä kehitti professionaalisen yhteisön mallin, jossa kuvataan opettajien ammatillinen kehittymisen prosessi pirstoutuneesta pseudoyhteisöllisestä tilanteesta sosiaalieettisesti kypsään¹⁰ vuorovaikutukselliseen toimintaan.

Taulukko 4. Sosiaalieettisesti kypsän opettajayhteisön ominaisuudet Grossman ym. (2001) kuvaamana

Kypsän opettajayhteisön ominaisuudet

- Omaan yhteisöön identifioituminen
 - Yhteisössä vallitsevien moninaisten näkemysten rikastuttavan vaikutuksen huomaaminen ja menetyksen tunne, kun joku jäsenistä lähtee pois
 - Vuorovaikutusnormien jatkuva kehittäminen
 - Erilaisuuden ymmärtäminen ja niiden tuottava käyttö
 - Konfliktin pitäminen yhteisön elämän luonnollisena piirteenä ja kriisin käsittely avoimena ja rehellisenä
 - Opettajien ja oppilaiden oppimisen tunnustaminen ja ymmärtäminen toisistaan riippuviksi asioiksi
 - Yhteisön jäsenet sitoutuvat eettiseen kasvuun
 - Yhteisön jäsenille kuuluvien oikeuksien ja velvollisuuksien hyväksyminen
-

10 Tulkitsen ”kypsyyden” ja sosiaalieettisyyden käsitteet keskenään synonyymeiksi.

Koulun konfliktien ammattimaisessa käsittelyssä on kysymys etiikasta. Opettajan eettiseen ajatteluun kuuluu vastuu oppilaiden opiskelusta sekä koulun ja yhteiskunnan välisistä suhteista. Se on Achinsteinin mukaan yhteisön myönteistä mikropoliitiikkaa. Siten konfliktin käsittelyn avulla yhteistyöyhteisö laajentaa omia rajojaan ja määrittelee eettiset arvonsa (Achinstein, 2002, 426–427, 444). Eettisten kysymysten professionaalisen pohdinnan syvin kysymys on: ”Onko olemassa universaaleja arvoja, joiden varassa opettajat ja työyhteisö voivat yhdenmukaisesti ratkaista eettisiä dilemmoja ja selviytyä ulos moraalista ongelmaratkaisutilanteista?”

Aineenopettajien arjessaan kohtaamat eettistä harkintaa edellyttävät tilanteet ovat usein haastavia oppilashuollon pulma- ja kriisitilanteita. Mikään ratkaisu ei useinkaan tunnu välttämättä oikealta tai väärältä. Harvardin yliopiston professori Lawrence Kohlberg (1975, 677–679) alkoi tarkastella asiaa käytännölliseltä kannalta. Hän loi yksilön moraalisen kehityksen teoriansa, jota operationalisoitiin dilemmaopetuksena¹¹. Opettajat ja koulut tarvitsivat eettistä pohdintaa Yhdysvalloissa Vietnamin sodan jälkeisessä arvotyhjyössä. Kohlbergiläisen dilemmojen moraalisen ratkaisun avaimina ovat kaikille uskontokunnille ja ajattelijoille yhteiset arvoperiaatteet, joiden yhteisöllinen prosessoiminen on oleellisempaa kuin saavutettu lopputulos. Kohlbergin (1975) mukaan nämä periaatteet edustavat universaaleja ja ”ikuisia” inhimillisiä eettisiä perusteluita. Joissain oppiaineissa, kuten yhteiskunnallisten aineiden opetuksessa (”social studies”), alettiin kuitenkin korostaa moraalisten dilemmojen kontekstuaalisuutta ja tilannesidonnaisuutta relevantin dokumentaation avulla. Opettajat nivoivat oman aineensa ominaisuutteen mukaisesti eettiset universaalit huolellisesti rakennettuihin ja dokumentoituihin historiallisyhteiskunnallisiin kysymyksiin (Fraenkel, 1977, 51–52).

Koulua koskevassa eettisessä tutkimuksessa on kontekstuaalisuuden tärkeydestä huolimatta alettu viime aikoina korostaa sitä, että opettajan eettinen ajattelu ja hänen moraalisten ratkaisujensa tulee sittenkin noudattaa yleisiä luovuttamattomia perusarvoja. Tämän uus Kohlbergiläisen eettisen ajattelun (Tirri ja Husu 2006, 163–182) mukaan vankat moraaliset perustelut ovat tärkeämpiä kuin nopeasti vaihtuvat sosiaalisten tilanteiden pohjalta syntyvät hetkelliset ja relativistiset ratkaisut. Tulkinnan mukaan opettajien eettisten perustelujen tulee olla tiedostettuja ja rakentua vahvalle moraalille pohjalle. Pring (2001, 101–112) esittää ajatuksenaan, että kasvatus ja opetus ovat aina moraalista toimintaa. Tämä merkitsee myös sitä, että koulujen yhteistyöyhteisöjen pitää löytää yhtenäinen ja kestävä tapa ratkaista eettisiä ristiriitatilanteita sekä korostaa ratkaisujensa pohjalla olevien yhteisesti sovittujen normiensä pysyvyyttä. Se edellyttää yhteistoiminnallisessa yhteisössä tavoitteellista pyrkimystä vuorovaikutteisiin prosesseihin. Niiden puitteissa työyhteisön sosiaalieettistä ajattelua tarkennetaan ja todennetaan.

11 Dilemma on eettinen ongelmatilanne, jossa ratkaisijan tulee valita käytettävissä olevista, usein ristiriitaisiltakin tuntuvista vaihtoehdoista mielestään moraalisesti kestävin ratkaisu samalla perustellen ratkaisunsa eettiset periaatteet.

Tirri ja Husu (2006, 163–179) ovat tutkineet opettajan etiikkaa ja moraalista reflektiota kouluyhteisöissä. He eivät pelkästään tarkastele asiaa yksityisen opettajan ongelmana vaan nimenomaan yhteisöllisenä asiana. Heidän mukaansa opettajien eettiset arvot pitää ankkuroida perusarvoihin ja kytkeä koulumaailman konkreettisiin ongelmiin. Kirjoittajien (2003, 345–357) mukaan kyse on päämäärän, sääntöjen ja perusteiden etiikasta. Oppilaitoksilla pitää olla omat opetussuunnitelmansa, joihin kirjatut tavoitteet kuvastavat yhteistä etiikkaa. Näiden periaatteiden puitteissa yhteistyöyhteisön opettajat luovat omat eettiset norminsa. Sääntöjen ja perusteiden etiikka edellyttää universaaleja arvoja, jotka tuodaan yhteistyöyhteisön jaettuun keskusteluun. Jaettu keskustelu toteutettiin VIRESIMU:ssa siten, että eettiset ongelmat integroitiin dilemmoihin. Dilemmakeskustelujen yhteyteen taustamateriaaliksi liitettiin Husun ja Tirrin opettajan moraalista pohdintaa koskeva artikkeli (2003). Näin jokaisen yhteisön jäsenen oli ensin prosessoitava omat eettiset mielipiteensä ja sitten altistettava ne kollegojen arvioitavaksi yhteisessä eettisessä neuvottelussa.

Taulukko 5. Sosiaalieettinen kouluyhteisö Tirrin ja Husun mukaan (2006)

Arvojen rakenne	Esimerkkilauseita arvoväittämistä
SOSIAALINEN YHTEISÖLLISYYS	
<i>Palvelu ja yhteenkuuluvuus</i>	
Tietoisuus yhteiskunnasta ja paikallisesta yhteisöstä ja osallistuminen niiden toimintaan	<ul style="list-style-type: none"> • Korostamme yhteisömme tavoitteita enemmän kuin yksilöllisyyttä ja itsekkyyttä. • Toimimme yhdessä koulun ulkopuolisten ihmisten kanssa. • Meillä on positiivinen suhde luontoon ja ympäristöön.
<i>Oikeudenmukaisuus ja huolehtiminen</i>	
Oman ja muiden oikeuksien esiin tuominen Kouluyhteisön ja yleensä yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuuksien esiin nostaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Haluamme luoda rauhallisen ja huolehtivan ilmapiirin. • Otamme huomioon jokaisen tarpeet. • Olemme täällä oppilaita varten.
VIKOROVAIKUTUSARVOT	
<i>Yhteistyö</i>	
Työskentely yhdessä ja halu auttaa jokaista opetussuunnitelmallisten tavoitteiden saavuttamisessa	<ul style="list-style-type: none"> • Autamme ja rohkaisemme toisiamme. • Kunnioitamme ja noudatamme sääntöjä, joista olemme sopineet. • Perustelemme ratkaisumme toisillemme.
<i>Itsenäisyys ja välittäminen</i>	
Toisten ihmisten tarpeiden huomioonottaminen, ystävällisyys ja toleranssi, totuudellisuus ja kunnioitus itseä ja muita kohtaan	<ul style="list-style-type: none"> • Kunnioitamme toistemme fyysistä ja psyykkistä koskemattomuutta. • Kuuntelemme toisiamme ja otamme toiset huomioon. • Kasvatamme toisiamme sietämään erilaisuuksia.

INDIVIDUAALISET ARVOT

Erinomaisuuden tavoittelu

Jatkuva jokaisen oppilaan ja opettajan haastaminen saavuttamaan kunkin kykyjen mukainen paras tulos

- Työskentelemme ja yritämme lujasti parhaamme.
- Opimme hyväksymään virheemme ja epäonnistumisemme ja opimme muilta.
- Yritämme saavuttaa asettamamme tavoitteet.

Omanarvontunto

Oman arvonsa tunteminen ja itsekurin kehittäminen

- Kunnioitamme itseämme ja muita.
 - Otamme vastuun itsestämme ja tehtävistämme.
 - Ajattelemme omilla aivoillamme.
-

Aineenopettaja joutuu pohtimaan eettisiä päämääriään kasvatus- ja opetustilanteissa ja kollegiaalisissa kohtaamisissa. Opettajan eettinen koodi ei ole lakikirja, vaan yhteisöllinen ilmaus opettajien halusta harjoittaa ammattiaan eettisesti, oikeudenmukaisesti ja aiheuttamatta omalla toiminnallaan vahinkoa kouluyhteisölle. Opettajien ammattijärjestö OAJ (OAJ, 2006) julkaisi opettajan ammattietiikan koodin ja nostaa sen esiin laaja-alaisena koulun yhteistyöyhteisön sosiaalieettisenä yhteisöllisyyden tulkintana: ”Hyvä ammattietiikka on yksi tärkeimmistä opettajan resursseista. Se ohjaa työhön ja ammattiin liittyviä vuorovaikutussuhteita. Opettajan työhön sisältyy oman toiminnan motiivien ja päämäärien eettistä pohdintaa ja arviointia. Opettajan eettisten periaatteiden tarkoituksena on tuoda näkyväksi ja tiedostetuksi opettajan työhön aina kuulunut eettisyys”¹².

Aineenopettajan ammatissa opettajan tehtävänä on yhdessä kollegojensa kanssa etsiä eettisiä ratkaisuja. Niiden periaatteet on kollegiaalisesti työstäen valittava kilpailevien arvojen välillä. Aidossa yhteistyöyhteisössä nämä eettisen koodin periaatteet neuvotellaan. Opettajat joutuvat tekemään päättäjinä kompromisseja, valitsemaan kulloinkin käytettävät periaatteet ja perustelemaan ne. Sosiaalieettiseen yhteistyöyhteisövisioon tukeutuminen on aineenopettajaharjoittelijoille vaikeaa. He pitävät sitä ennenaikaisena, jopa turhana pohdintana, kun suuren osan heidän ajastaan vie oman aineen opetuksen didaktinen hallinta¹³¹⁴. Nuoren opettajan ammatillista kasvua haittaa, jos ohjatussa harjoittelussa eettistä näkökulmaa ei pidetä riittävän tärkeänä. Hargreaves ja Shirley (2009, 2505–2534) käyttävät nuoren opettajan itseensä käpertymisestä käsitettä ”presentisimi” (tulevaisuuden perspektiivittömyys). Kirjoittajien mielestä syy tähän ilmiöön on yhteiskunnan jatkuviissa

12 Muita opetusalan eettisiä koodeja: Kasvatuksen ja opetuksen arvoperusta sekä toimintakulttuuri. Code of Ethics. Association of American Educators (AAE) <http://aateachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics> Code of Ethics. New York State Department (luettu 11.12.2017); <http://www.highered.nysed.gov/tcert/pdf/codeofethics.pdf> (luettu 11.12. 2017)

13 Historian opetusharjoittelijoideni kanssa Helsingin normaalilyseon ryhmäohjauksissa käymäni toistuvat keskustelut

14 Ohjatun harjoittelun jälkeinen koulukohtainen palaute 2007–2010

muutoksissa tapahtuvat nopeatempoiset ratkaisut, eräänlaiset ”pikavoitot”, jotka eivät jätä tilaa kestäväälle yhteistyöyhteisöllisille pohdinnoille. On tärkeää, että aineenopettajien ohjatussa harjoittelussa työestetään yhteistyöyhteisöllisesti sosiaaleettisia dilemmoja sekä samalla pidetään huoli sosiaalisuhteisöllisyydestä ohjatun harjoittelun kestäväenä arvopohjana.

Ohjattuun harjoitteluun tulee sisällyttää arvojen analysoinnin prosesseja ja harjoituksia. Tyypillisiä koulun yhteisöllisesti ratkaistavia eettisiä dilemmoja ovat koulukiusaaminen, rehtorin ja opettajien väliset suhteet, työnjaon vaikeudet, tasarvokysymykset, opettajien käyttäytyminen oppilaita ja toisiaan kohtaan, vanhempien ja luokanohjaajien väliset suhteet, oppilaiden käyttäytymishäiriöiden hoitaminen jne. Juuri näistä aiheista harjoittelijat ovat kiinnostuneita, mutta kokevat itsensä suljetuiksi autenttisista harjoittelukoulun ohjaavien opettajien ammatillisista neuvotteluista. Tulevassa työssään heidän odotetaan tunnistavan eettiset dilemmat ja yhteisölliset kriisit koulun arjessa sekä se, mitä ne heiltä opettajina kulloinkin vaativat. Kouluttajien on ohjatun harjoittelun yhteistyöyhteisössä tuettava ohjattaviensa yhteisöllistä arvoreflektiota. Dilemmoja voidaan käsitellä yhdessä ja niiden eettisiä ratkaisuja voidaan taustoittaa koulun arkipäivään liittyvän materiaalin avulla. Dilemmaharjoittelun kokemuksias on todennäköistä soveltaa tulevassa työssä aineenopettajana, kun harjoittelemalla opitut asiat helpottavat tiedon ja kokemusten soveltamista uusissa tilanteissa ja konteksteissa. Siirtovaikeutus toimii aineenopettajaharjoittelijoiden eettisenä pääomana heidän uusissa yhteistyöyhteisöissään. Tirrin ja Husun (2006) malli korostaa voimakkaasti sitä, että jokaisella opettajalla ja siten myös koululla tulee olla selkeä näkemys omista arvoistaan (ethos).

3 SIMULAATIO- JA VERKKOKESKUSTELU-YHTEISÖ

3.1 Simulaatio käsitteenä ja opiskelun välineenä

Simulaatio on yhteisöllistä leikkiä, jossa osallistujat toimivat jonkin käsikirjoituksen mukaisessa kuvitteellisessa toimintaympäristössä kuvitteleminaan henkilöinä heille kirjoitetuissa rooleissa. Simulaatio on etukäteen suunniteltu ja tavoitteellisesti rakennettu kuvitteellinen sosiaalinen prosessi tarkoituksenaan olla mahdollisimman paljon todellisuuden kaltainen (lat. simul = sama). Simulaatioon ei voi sisällyttää yhteisöllisen dynamiikan kaikkia ominaisuuksia, vaan sen toiminnasta poimitaan mukaan vain olennaisia piirteitä, jotka luovat osallistujille illuusion todenkaltaisuudesta (Stadsklev, 1974; Seidner, 1978, 11–13; Rutten, 2012). Käsikirjoitusvaiheessa todellisuus toteutetaan yksinkertaistamalla sitä ja poimimalla mukaan simulaatioon ainoastaan sellaisia аспектеja, joiden koetaan olevan relevantteja tarkasteltavan yhteisöllisen todellisuuden kannalta. Simulaatio on silloin sosiaalisen todellisuuden representaatio (Boocock, 1972, 39–51; Seidner, 1978, 16–17; By, 2012). Simulaatioon osallistuvat jäljittelevät rooleissaan todellisuutta sen reunaehdoin, mutta luovat samalla vuorovaikutteisesti ja leikinomaisesti uutta todellisuutta kuvitellessaan simulaatioyhteisön ajattelua ja luodessaan sen toiminnan sisältöä. Simulaatioprosessin kulku ja lopputulos voivat kuvitteellisuutensa takia olla ennalta arvaamattomia ja yllätyksellisiä todellisuuteen perustuvasta raamituksesta huolimatta.

Simulaatiokirjallisuudessa simulaation käsitteen määrittely on kirjavaa. Etenkin rajanveto simulaation ja pelin (game) välillä on vaikeaa. Simulaation luonne vaihtelee sen mukaan, kuinka paljon siihen sisällytetään pelilisiä ominaisuuksia kuten yhteisön jäsenten välistä kilpailua, sääntöjä tai palkintoja tai se yleensä toteutetaan pelin tapaan. Haysin (2005, 10) mukaan silloin, kun simulaatio sisältää vahvoja pelimäisiä aineksia, sitä voidaan kutsua myös simulaatiopeliksi (gameplay). Colemanin (1966) mukaan simulaatiopelissä menestys määritellään sen mukaan, kuinka hyvin pelaaja saavuttaa tavoitteensa. Peleissä voittamisen arviointi pitää tarkasti määritellä etukäteen. Jos simulaation käsikirjoitus ohjaa yhteisöllisiä toimijoita vuorovaikutustilanteissa etsimään pääsääntöisesti omaa etuaan, se voidaan tulkita kilpailuksi. Voidaan myös ajatella, että simulaation sääntöjen ei tarvitse välttämättä ohjata kilpailuun. Joskus esimerkiksi simuloitavan yhteisön mikropoliittinen luonne kuten opettajanhuoneen jäsenten erilaiset intressit voivat jo itsessään haastaa kilpailuun.

Sosiologisesta teoriasta simulaatioksi

Sosiologi James S. Coleman, sosiaalisen pääoman käsitteen kehittäjä, perusti Johns Hopkins-yliopistoon keskuksen, jossa suunniteltiin syrjäytymisvaarassa oleville sisäkaupungin värikkäille nuorille sosiaalista pääomaa tuottavia simulaatioita, joiden avulla lukiolaiset opettelivat yhteiskunnan sääntöjen mukaista elämää koulun (high school) koulun päättämisen jälkeen. Suunnittelun pohjana oli Colemanin oma klassikkotutkimus ”The Adolescent Society” (Coleman, 1961) – tutkimus amerikkalaisesta lukionuorisosta. Sen tulosten huomioonottaminen lukiodien ohjelmassa on hyvä esimerkki sosiologisen teorian soveltamisesta ja sen tulosten siirtämisestä suoraan opetukseen kuten opetussimulaatioihin. Coleman nimittäin havaitsi tutkimuksissaan, että suurkaupunkien sisäosien slummien vaikeissa oloissa elävät nuoret eivät saaneet lukiosta riittävästi positiivisia arkielämän malleja ja välineitä selviytyäkseen tavoitteellisesti aikuiselämässä. Hänen perustamastaan tutkijayhteisöstä kehittyi merkittävä opetussimulaatioiden tuottaja (Marsden, 2006,7). Coleman näki simulaatiot opetuksellisina innovaatioina, jotka mahdollistavat opettajan roolin muuttumisen informaation jakajasta kokemuksellisen opiskelun kannustajaksi. Hän myös katsoi tutkimustiedon pohjalle rakennetun sosiaalisen pelin (game) olevan keinon, jonka avulla nuori saatiin motivoitumaan jo koulussa harjoittamaan omaa sosiaalisten järjestelmien tutkimustaan ja oman tulevaisuutensa strategian luomista ja hallintaa. Sarane S. Boocock, (1970), Michael Inbar (1972) ja Erling O. Schild (Boocock and Schild, 1968) Colemanin oppilaina jatkoivat tämän työtä simulaatio-opetuksen arvostettuina asiantuntijoina. Johns Hopkinsin projekti kehitti klassikkosimulaatiot Democracy¹⁵, Life Career, Parent-Child, Consumer, High School ja Disaster. Simulaatioiden synopsisten taustalla on sosiologinen sosiaalisten järjestelmien tutkimisen idea. Colemanin (1968, 30–33) esipuhe teoksessa Boocock & Schild, (1968) kuvaa sosiaalista simulaatiota pelinä, jossa sosiaalisen tutkimuksen avulla määriteltäjä todellisen maailman sosiaalisia prosesseja ja sääntöjä peilataan opetukseen simulaation rakenteen ja toimintojen kautta. Simulaatio on silloin sosiaalisten prosessien abstraktio.

Seidner (1978, 17) ratkaisee asian käyttämällä käsitettä simulaatiopeli (simulation game) yleisenä opetusmenetelmäluokitteluna, jota nykyisenä digiaikana ehkä eniten käytetään (Simulation & Gaming, 2017, 2018). Hays (2005, 14) lisää tähän luokitteluun simulaatiopelin keskeiseksi elementiksi myös tosielämän tapauksen (case), jota simulaatiopeli yrittää mallintaa. Samaa mieltä on myös Egenfeldt-Nielsen (2011), joka kuvaa virtuaalisen maailman opetuspelejä konteksteiksi, joissa pitää olla konflikti ja sen ratkaisemiseen tarvittavat ongelmanratkaisumahdollisuudet. Edellä esitettyyn perustuen tässä tutkimuksessani en tee eroa simulaation ja simulaatiopelin käsitteiden välillä. Molempia käsitteitä käytän tarkoituksenmukaisesti, koska VIRESIMU pyrkii mallintamaan virtuaalisena todellisuutenaan aineenopettajien kuvitteellista opettajayhteisöä ja sen tavallisimpia ongelmanratkaisutilanteita, joihin sisältyy yksilöllisiä tai ammattiryhmien välisiä kilpailullisia pyrkimyksiä.

15 <http://www.positech.co.uk/democracy/> ;https://archive.org/details/ERIC_ED055005,16 (luettu 14.9.2017)

VIRESIMUn mentorina pyrin nimenomaan verkkokeskusteluissa eliminoimaan niitä ja ohjaamaan osallistujia yhteisölliseen suuntaan välttämättä turhaa kilpailua.

Leikin ja pelin käsitteiden välinen eronteko tekee vaikeaksi eronteen simulaation ja simulaatiopelin välillä. Tutkimuskirjallisuudessa leikin ja pelin käsitteitä käytetään vaihdellen merkitsemään samaa asiaa. Muutenkin leikkikirjallisuudessa näitä kahta käsitettä käytetään synonyymeinä. Tässä tutkimuksessa tulkiten leikin yläkäsitteeksi, jonka sateenvarjon alle ja mielenmaisemaan (mindset) simulaatio kuuluu. Bateman (Bateman, 2012) huomauttaa samasta asiasta kuvatessaan ranskalaisen leikkitutkija Cailloisin terminologisia valintoja (Caillois, 2001/1950):

”Roger Caillois introduced a terminology for considering patterns in games. He used the term ‘game’ in a very wide manner, applying it to all play activities. This is a partial consequence of his native language, French, where the term ‘jeux’ and ‘jouer’ express the concepts of both *play* and *game* in English.”

Östman (2011, 23–25) käsittelee leikin ja pelin käsitteiden yhtäläisyyksiä ja eroja peli- ja leikkimielen näkökulmasta. Pääosin englanninkielisen tutkimuskirjallisuuden valossa hänen mielestään määrittelyä vaikeuttaa käsitteen vivahteikkaat käytännöt, joissa leikin ja pelin välillä ei läheskään aina tapahdu erontekoa. Tässäkään tutkimuksessani en tee erontekoa leikin ja pelin välille. Leikki-käsitteellä kuvaan simulaatiossa vallitsevaa leikillisyyttä, joka voi olla myös luonteeltaan pelimäinen ja kilpailullinen. Simulaatio kuuluu mielestäni leikin piiriin yhtenä sen osa-alueena. Tässä tutkimuksessa määrittelen sen seuraavasti:

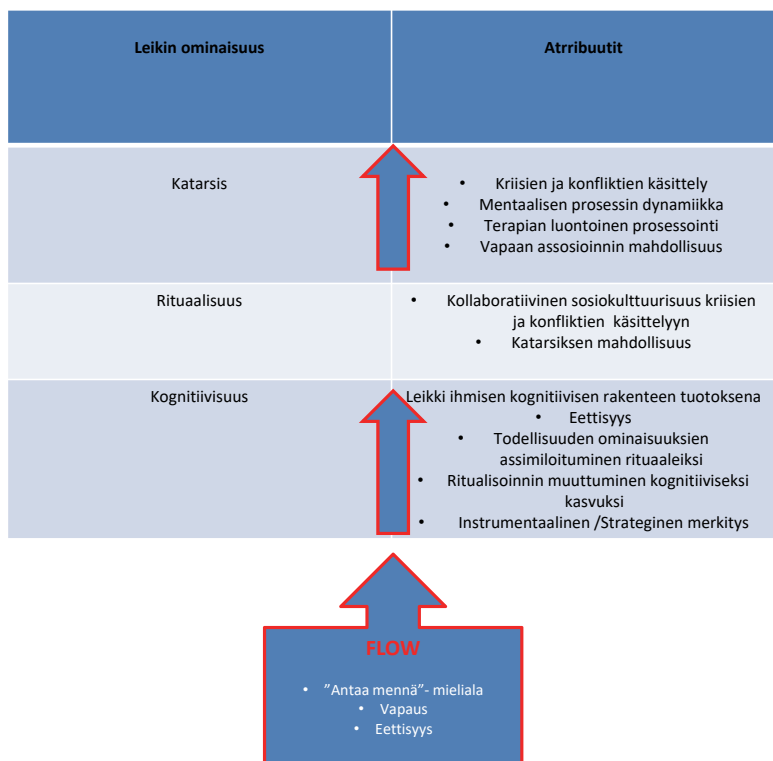
Simulaatio toteutuu leikin ilmapiiressä (mindset) kuvitteellisena todellisuuden representaationa tavoitteineen ja prosesseineen. Osallistujat hyödyntävät leikissä heille annetuista todellisuutta kuvaavista rooleistaan sisäistämäänsä piirteitä ja integroivat ne annettuun narratiiviseen leikkidodellisuuteen, johon voi sisältyä kilpailullisia eli pelimäisiä elementtejä.

Simulaatio perustuu pääsääntöisesti kuvitteluun olla joku toinen, samanlainen kuin joku muu jossakin oman arkisen kokemusmaailman ulkopuolisessa uudessa kontekstimaailmassa. Opiskelun näkökulmasta katsoen simulaatiota koskevia teorioita on myös hyvä taustoittaa leikkiä koskevilla teorioilla, jotka voidaan jakaa sellaisiin, jotka korostavat leikin merkitystä joko yksilön ajattelun kehittymisenä tai hänen sosiaalisina kokemuksinaan. Leikki nähdään yleensä yksilöä ja hänen yhteisöllistä ajatteluaan kehittäväenä prosessina. Monet tunnetuimmat leikistä kirjoittaneet tutkijat ovat olleet psykoanalytikoita tai psykologeja kuten Freud (1950, 18–74; 100–61); Schwartzman, (1978, 145–150;) ja Erikson (1963b 166–186; 1963 c, 114–165). He korostavat leikkiä osana leikkijän persoonallisuuden järjestelmää

ja siinä leikkiä joko kataranttisena¹⁶ kokemuksena, jossa voidaan luovalla tavalla käsitellä yksilön kokemia epämiellyttäviäkin tuntemuksia tai rituaalisena systeeminä (Piaget, 1962, 147–150; Piers, 1972; Schwartzman, 1978, 53–54), jossa jäljitellen opetellaan sosiokulttuurista toimintaa tai kognitiivisuutena eli tiedonrakentelun kehittymisen instrumenttina. Antropologit ja kulttuurintutkijat ovat myös olleet hyvin kiinnostuneet leikistä. Heidän näkemyksensä leikistä voidaan kiteyttää leikkiprosessin esittämisenä kulttuurin osana erilaisine funktioineen ja leikkiin osallistuvaan henkilön vapaasti uppottavana immersiokokemuksena eli *flow*na (Caillois, 1939/1950/2001, 157–162; Csikszentmihalyi,¹⁷ & Bennet, 1971, 45–48; Sutton-Smith, 1963, 1977) ja leikkijän oman kulttuurin olemuksen eettisenä symbolina (Caillois, 2001/1950, 162; Frank, 2003, 298–300; Huizinga, 1938/1980, 195–213), jolloin leikki edustaa jotain sosiaalieettistä yhteisöä, jossa noudatetaan sen hengen mukaisia sääntöjä. Digiaikamme suomalaiset kasvatustieteilijät (Krokkfors ym. 2014) ovat alkaneet arvostaa ja kehittää moderneja leikillisyyttä sisältäviä opiskeluympäristöjä. Heidän tulkintansa leikillisyydestä on silloin lähimpänä Cailloisin kuvaamaa paidian ”antaa mennä mielialaa” (immersio) ja Huizingan ”vapautta” sekä Csikszentmihalyin ”flowta”. Pedagoginen leikillisuus liittyy näiden tutkijoiden mukaan sen opiskelulle tarjoamaan luovaan mielentilaan (*mindset*). Oman leikkitulkitantani mukaan verkko-opiskelusimulaatiot kuuluvat leikkeihin juuri luomansa mielialan vuoksi. Siksi edellä kuvatut leikin ominaisuudet (katarsis, rituaalisuus, tiedonrakentelun kehityksen edistyminen, immersio, vapaus ja *flow*) ovat huomioonotettavia elementtejä, kun rakennetaan opiskelusimulaatioita verkkoon (Kuvio 3)

16 **Katarsis** eli **katharsis** (kreik. *puhdistuminen*) on äkkinäinen tunnetila tai kliimaksi, joka johtaa elämänhalun uudistumiseen, palautumiseen tai voimistumiseen. Käsitettä on käytetty muun muassa teatterissa tragedian yhteydessä. (<https://fi.wikipedia.org/wiki/Katarsis> (luettu 8.12.2017))

17 Olen luokitellut Csikszentmihalyin antropologiksi, koska hän itse kertoo tästä akateemisesta kehitysvaiheestaan, jolloin hän kiinnostui leikistä tutustuttuaan Piaget’in ja Huizingan aiheeseen liittyviin teksteihin. Csikszentmihaly (1975/2000, xv–xvi) myöntää, että hänen myöhempi kuuluisa *flow*-ajattelunsa syntyi juuri leikkiajattelun pohjalta.



Kuvio 3. Simulaation tavoitteita tukevat raportoidut leikin ominaisuudet

3.2 Roolileikkipelistä verkkosimulaatioon

Tietokoneiden yleistyessä peleistä on tullut digitaalisia. Rajanveto simulaatioiden ja pelien välillä on entisestään hämärtynyt. Tutkijoiden pohdinta kohdistuu siihen, miten roolileikkipeli tulee määritellä erotuksena muista peleistä ja simulaatioista (Hitchens, & Drachen, 2008, 3) Roolileikkejä ovat keskustelupelit eli tabletop-roolipelit, jotka perustuvat kasvokkaiseen verbaaliseen kommunikaatioon, larpit (live action-pelit) eli pelit, jotka tapahtuvat toimimalla fyysisessä maailmassa ja verkon virtuaaliset leikkimaailmat. Suomessa roolileikkipeliä on tutkittu erityisesti Tampereen yliopistossa. Montola (2012, 22) on kirjoittanut lukuisia artikkeleita roolileikkipelistä ja sen luonteesta. Hänen mukaansa mitä tahansa peli(leikki)systeemiä voidaan käyttää roolileikkiprosessin perustana. On myös vastakkaisesti esitetty (Juul, 2003, 30–45), että roolileikit eivät olisi lainkaan pelejä, koska niistä puuttuvat pysyvät ja selkeät säännöt eikä monissa roolileikeissä osallistujilla olekaan mahdollisuuksia kvantitatiivisella tavalla itse arvioida ja seurata roolihahmojensa pelimenestystä tai pelissä käytetyn strategian tuloksellisuutta. Kirjoittajana tulkitseen simulaation semanttiseksi synonyymiksi sekä pelille (ludus) että leikille

(paidia), koska ne ovat Roger Cailloisin (1939/1950/2001) mukaan saman ilmiön eri dimensioita. Jos opiskelusimulaatio rakennettaisiin puhtaaksi peliksi korostamatta sen leikkilisiä ominaisuuksia, simulaation sisäiset merkitykset kuten pelaajien omat roolitulkinnat (diegeettisyys), tuntemukset ja kokemukselliset oppimiskokemukset jäisivät ohuiksi tai jopa olemattomiksi. Pelillisuus ei silloin kannattelsi positiivisesti opiskeluympäristön luovaa ilmapiiriä.

Heliön (2004) mukaan vuorovaikutteisille roolileikkipeleille on ominaista narraation läsnäolo joko aloitustarinana tai kehyskertomuksena. Narraatio vaatii kertojan ja jonkun, jolle tarina kerrotaan. Roolileikkipeleissä voidaan ajatella olevan juonellisia ominaisuuksia, toiminta kokonaisuudessaan muodostaa tarinan, leikinohjaaja johtaa leikkiä ja peliin integroidut taustamateriaalit kuuluvat kokonaiskäsikirjoituksen. Heliön mukaan pelaajat voivat tulkita kaikki tapahtumat narratiiviksi, kun he mielikuvituksensa avulla täyttävät kertomukseen mahdollisesti jätetyt avoimet aukot. Heliön mukaan pelaajilla on ”narratiivinen halu” sovittaa toisiinsa kertomuspaloja ja tulkita ne kokonaisuudeksi ja muodostaa tarinaa kantava juoni sen eri elementeistä.

Heliö (2004) siis katsoo, että roolileikkipeli on pelin erityismuoto, jolla on vahvoja narratiivisia pyrkimyksiä, jotka saavat osallistujat kertomaan tarinoita ja saamaan peleistä narratiivisia kokemuksia. Rakensin tietoisesti VIRESIMUn opettajankoulutussimulaatioon näitä narratiivisia aineksia. Tärkein niistä on kaikkien osallistujien tuntema pääkertomus, joka kuvaa leikin näyttämöä, Suutarinmäen yläkoulua, sen sosiaalista ympäristöä, kontekstia sekä kertomusta yhteistyöyhteisöllisyyden tarpeesta juuri tässä opettajien työyhteisössä. Narratiiveja ovat myös jokaisen opettajan roolihahmon kuvaukset sekä heidän elämäntilanteensa kuvaukset osallistujille annetuissa rooleissa. Narratiivit muodostavat kehyskertomuksen, johon integroidaan sosiaalieettiset ongelmanratkaisutilanteet narratiiveina siitä, mitä koulussa tapahtuu sekä millaisia asioita ja ihmisiä on osallisina kussakin ongelmassa eli tapauksessa. Jokainen opettaja eli roolihahmo tekee tulkintojaan näistä narratiiveista ja vuorovaikutteisesti keskustelee omassa roolissaan opettajakollegojensa kanssa ongelmasta, joka heidän tulee yhdessä ratkaista. Keskusteluista muodostuu opettajanhuoneen opettajien mielessään luoma juonellinen kertomus kulloisenkin dilemman ratkaisuprosessista, omista yhteisöllisistä ongelmanratkaisuprosesseista ja opettajanhuoneen historiasta. Mentori toimii leikinohjaajana osallistuen keskusteluun omassa kuvitteellisessa roolissaan, jolla on yhteisöllinen funktio hänen tarjotessaan osallistujille tapaukseen liittyvää taustamateriaalia verkossa. Materiaali on siis luettavissa osaksi simulaation narratiivin käsikirjoitusta.

Roolileikkipelin pitäisi tuottaa osallistujilleen narratiivinen kokemus tai tulkinta pelin tapahtumista, joka samalla vahvistaa mahdollista empaattista ja emotionaalisen professionaalista kokemusta. Sen luonteeseen vaikuttaa osallistujan roolikuvauksesta itselleen sisäistämä roolihahmo, johon identifoidutaan ja johon mahdollisesti heittäydytään. Emotionaalisuus voi kohdistua vuorovaikutukseen muiden roolihahmojen kanssa. Lankosken (2004) mukaan roolileikkipeleissä oleellista on

roolin luominen eli roolikäsikirjoitus. Jokaisella roolihenkilöllä tulee olla tavoite¹⁸, johon hän leikkikontekstissa pyrkii. Tavoitteiden tulee olla kuitenkin kohtuullisia. Tavoitteet ratkaisevat sen, kuinka merkityksellisenä osallistuja oman toimintansa kontekstissa kokee. Tavoitteiden avulla osallistujille luonnostellaan hänen omasta roolistaan funktio ohjamaan sitä, miten hänen hahmonsa simulaatiossa toimii.

Lankosken mukaan tavoitteiden lisäksi tärkeää on kunkin hahmon habitus¹⁹, jonka pohjalta ihmiset yleensäkin tekevät ratkaisujaan tai ymmärtävät tapahtumien kulkua. Habitus siis vaikuttaa tavoitteiden saavuttamiseen ja päämäärien rajaamiseen. Jokaisella yksilöllä on oma käyttäytymistapansa selviytymiskeinonaan eri tilanteissa. Se perustuu tähän habitukseen. Tavoite on siis suunnitelma, jonka avulla tilanteista selvittää tai niitä sotketaan. Oman roolihahmon habituksen luominen voi olla haasteellista, jos simuloijan roolistaan saama kuva on kovin erilainen kuin hänen todellinen habituksensa, varsinkin, jos sen perustana toimivat narratiivit jäävät ohuiksi. Kaikilla roolileikkiin osallistuvilla ei ole mielikuvittelun taitoa ja eikä nimenomaan halua. Lankosken mukaan hyvien roolikuvausten tulee perustua roolihahmon luonteeseen ja sen mukaisiin reaktioihin eri tilanteissa. Tavoitteita voidaan käyttää apuna kuvattaessa roolihenkilöä osallistujalle. Ilman tavoitteita roolihahmolla ei ole mitään mahdollisuuksia tutkia ja tulkita tilanteita. Tämä on tärkeää, koska keskusteluissa myös muut osallistujat arvioivat keskustelijan sanoman uskottavuutta, johdonmukaisuutta ja substanssia tältä pohjalta.

Lankosken (2004) näkemys nojaa draamateoreettisiin kuvauksiin siitä, mitä pitää ottaa huomioon roolileikkipelin henkilöahmoja suunniteltaessa:

- Kehyskertomuksessa pitää olla päämäärä ja fokus
- Roolin näkökulma avaa sen, miten henkilöahmo näkee vuorovaikutustilanteet (roolihabitust) ja miten häneen suhtaudutaan.
- Rooliin kirjoitetut asenteet kuvaavat sen, minkälaisen kannan henkilöahmo mahdollisesti ottaa eri tilanteissa. Ennakoitavuus (roolihabitust) ohjaa sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden kehittymistä.
- Muutos- ja kriisitapahtuma tekee henkilöahmosta samalla sekä realistisen että ristiriitaisen.

18 Tavoite eli intentio voi olla kilpailullinen kuten esimerkiksi tavoite saada vaikutusvaltaa opettajanhuoneessa.

19 Tulkiten habituksen simulaatioon osallistuvan henkilön muille itsestään antamaksi vaikutelmaksi, mielikuvaksi verkkokeskustelussa. Siihen vaikuttavat kaikki hänen sanomisensa persoonallisena narraationa yhteisellä simulaationäyttämöllä (= simulacrum*) eli VIRESIMUn verkkokeskustelualustalla. Habitus-käsitteen on luonut ranskalainen sosiologi Bourdieu (Berg, 2010,76). Bourdieun käsitykseen mukaan habitus on yksilön sosiaalisesti tuottama olemus, joka yhdistää sosiaaliset rakenteet ja subjektiiviset toimijat yhdeksi kokonaisuudeksi.

*Käsitteen simulacrum eli tekotodellisuus on luonut Baudrillard (Baudrillard, 1994/2006).

- Negatiiviset ominaisuudet tekevät hahmosta realistisen, jos hänellä on mahdollisuus ja taito muunnella hahmoa käsikirjoituksen hengessä. Henkilöhahmon maneerit ja tavat erottavat hänet muista osallistujista ja luovat hänestä roolipersoonallisuuden.

Lankosken (2004) mukaan jokaisella hahmolla on roolileikissä hyvä olla apunaan tällainen roolikuvaus²⁰, jossa tulevat esiin henkilökuvan perustana hänen mahdolliset sosiologiset ja psykologiset monitasoiset ominaisuutensa. Roolihenkilö yrittää omaksua sen ja toimia roolikuvauksestaan sisäistämensä diegeettisen tulkinnan kovan ytimen mukaan eri tilanteissa. Jokaisen ominaispiirteen tulee sopia yhteen henkilön muiden piirteiden kanssa, joihin voi siis sisältyä kilpailullisia eli pelimäisiä elementtejä.

Hitchens & Drachen (2008, 4–21) ovat perehtyneet roolileikkipelien määrittelyihin. Heidän mukaansa ne voidaan jakaa prosessi- ja kokemuseräisiin ja deskriptiivisiin määrittelyksiin. Prosessiperäisiin he lukevat Montolan (2007, 179) määritelmän, jonka mukaan roolileikki on interaktiivinen prosessi, jossa osallistujien toimesta määritellään ja uudelleen määritellään kuvitteellista maailmaa koetun valtastruktuurin pohjalta. Kun yksi tai useampi osallistuja (pelaaja) kuvastelee jotain karaktääriä, se rajoittaa pelaajien valtaa määritellä prosessia.

Hitchens & Drachen (2008) määrittelevät roolileikkipelien luonteen vetoamalla Tychsen ym. määrittelyihin²¹:

- Roolileikkipelien ytimessä on kertomisen elementti ja jokaisessa pelissä on oma tapansa ilmaista tämä piirre
- Säännöt ja osallistujat on istutettu fiktiiviseen maailmaan, jossa he pelimaailman osallistujina jakavat keskenään ymmärryksen kontekstista, säännöistä ja pelin viitekehyksen luonteesta.
- Useimmat pelin osallistujat normaalisti kontrolloivat karaktääriään, jonka kautta he ovat vuorovaikutuksessa fiktiivisen maailman kanssa.
- Leikissä on läsnä tavallisesti myös pelin ohjaaja (Verkkopeleissä digitaalinen *ludologinen* systeemi itsessään toimittaa usein tätä virkaa ja vastaa pelin elementtien toiminnasta ja fiktiivisestä maailmasta pelaajien kontrollin ulottumattomissa.).

Tavoitteet mahdollistavat roolileikkipelissä erilaisten rakenteiden funktionaalisen läsnäolon. Draamassa konfliktin avulla on mahdollisuus luoda jännitteitä eri hahmojen välille. Siksi simulaatioiden roolileikkipelit usein rakennetaan konflikti- tai kriisitilanteiksi. Kouluyhteisösimulaatioissa niitä voivat olla yhteisön

20 kuten VIRESIMUn roolikortti

21 Kirjoittajat käsittelevät pääosin larppausta eli Live Action Play-pelaamista ja digitaalisten pelien massapelaajamuodostelmia.

muutospaineet, joihin aineenopettajien tulee ottaa kantaa oman roolinsa etujen mukaisesti tai oppilaiden sosiaaliset ongelmat, joiden käsittelyssä opettajat kilpailevat omasta professionaalisesta mielipide- tai asiantuntijavallastaan ratkaistaessa ongelmia. Simulaation roolileikkipeliin hahmon piirteet valitaan sen mukaan, kuinka niiden avulla on mahdollista viedä eteenpäin mahdollisimman monipuolista toimintaa tavoitteiden suunnassa. Roolihahmot voivat perustua silloin keskeisiin erilaisten aineenopettajien suosimiin oppimisteorioiden sovelluksiin yksilörepresentaatioina. Autenttisissa ristiriitatilanteissa tai konflikteissa niiden kautta voidaan aineenopettajajarjoittelijoille roolileikkipelin avulla avata kouluyhteisön erilaisten opettajakarakttärien keskinäisen kilpailun luonnetta eli mikropolitiiikkaa. Roolit tuovat simulaation roolileikkipeliin autenttisuutta, jos tapaukset poimitaan tosielämän narratiiveista, joista niiden oikeat henkilöt on häivytetty anonyymeiksi.

Harviaisen (2012, 66–78) mukaan roolileikkipelit ovat heuristisia fiktioita²². Ne syntyvät tarkoituksellisesta heittäytymisestä kuvitteelliseen leikkiin. Osallistujat omaksuvat näin fiktiivisiä karaktärejä oman oikean identiteetin ja persoonallisuuden peittämiseksi. Heittäytyminen on Harviaisen²³ mukaan autoteelistä eli sisäsyntyistä tulkinnallista eläytymistä ja leikkitilanteesta nauttimista (flow). Kokemuksellisuus ja autoteelisyys roolileikkipeleissä synnyttää vastavuoroisuutta sosiaalisten ja mentaalisten yhteyksien välillä. Näin syntyy tilapäinen uuden todellisuuden olotila (mindset). VIRESIMUn tapauksessa se on Suutarinmäen opettajanhuoneen virtuaalinen maailma. Eräät osallistujat suorastaan nauttivat roolistaan, vaikka se olisi täysin erilainen kuin heidän oma ajattelunsa. Tässä uudessa maailmassa²⁴ rooliutuminen on osallistujan²⁵ todeksi kokemaan leikin ja narraation kontekstissa. Jonkun asian kuulumista kyseisen tulkinnallisen maailman sisälle kuvataan diegeettisyyden käsitteellä.

Fantasiamaailma eli kuvitteellinen konteksti on *sisäisen kuvittelun tuote*. Siksi verkkosimulaatioon voidaan rakentaa fantasiamaailmaa, jossa esimerkiksi rooliopettajien oletetaan heittäytyvän (immersio) päänarraation ja tapauskertomusten puitteissa ja näin luomaan professionaalisia ja reflektioivia yhteyksiä kaikkien osallistujien kanssa. Empatiassa on kysymys simulaatioprosessin mukanaolijoiden tulkinnan uskottavuudesta. Heuristisen fiktion edellytetään simulaatiossa tuottavan uusia ja ammatillisesti merkittäviä kokemuksia, jolloin siitä voi kehittyä kaikille simulaatioon osallistuneille professionaalisen reflektion jaettu tila (shared space of imagining). Edellä kuvattujen roolileikkipelin ominaisuuksien perusteella tulkitsen verkkosimulaatiotutkijoita Barton ja Mahargia (2007, 117) ja sovellan heidän määritelmäänsä määritellessäni kehittämäni verkkosimulaation luonteen:

22 Simulaatiot ovat mielestäni heuristisia fiktioita, koska ne vaativat osallistujilta luovaa leikkilistä toimintaa.

23 Autoteelisyys on sisäisenä motivaationa olennainen osa simulaation mielenmaisemaa

24 Baudrillardin (Baudrillard, 1994/2006) kuvaama simulacrum eli kuvitteellinen keinomaailma

25 sisäsyntyistä tulkinnallista kokemusta

VIRESIMU on verkossa toteutettu opettajanhuoneen yhteisötodellisuuden representaatio, jossa verkkosimulaatioon osallistuva leikkijä kollegojensa kanssa asynkronisesti ja reflektiivisesti keskustelee virtuaalisessa todellisuudessa. Samalla hän diegeettisesti tulkitsee ja manipuloi kuvitteellisessa koulukontekstissa hänelle annettua narratiivista aineistoa ja samalla opiskelee tulevan aineenopettajan ammattinsa käsitteitä, proseduureja ja sosiaalieettistä yhteistyöyhteisöllisyyttä.

3.3 Verkkosimulaatio ja -keskustelu opiskeluprosessina ja sen monitorointi

Opiskelusimulaatioiden käytön ensimmäinen kulta-aika osui 1960- ja 1970-lukujen taitteeseen. Sen jälkeen ne alkoivat kuulua monien lähinnä amerikkalaisten kouluttajien työkalupakkiin. Braggen ym. (2010, 869–897) mukaan simulaatioiden vaikuttavuuden tutkimus jatkui tasaisesti seuraavien vuosikymmenien aikana tähän päivään asti. Sinänsä mitään uutta ja mullistavaa tutkimustietoa käytänteiden vaikuttavuudesta ei tullut kuitenkaan esille (Egenfeldt-Nielsen, 2011, 41). Varsinaisen edistysloikka simulaatioiden määrän ja arviointitutkimusten kohdalla tapahtui vasta simulaatiopelien (simulation games) vallattua alaa digitaalisessa mediassa 1990-luvulta lähtien. Digiloikka eli digitaalisuuden yleistymisen, tuon ajan suuria yhteiskunnallisia murroksia, alkoi teknisesti haastaa opiskelua ja samalla myös simulaatio-opiskelua.

Simulaatiopioneeri Abtin (1971) luoma käsite ”serious games” erotuksena viihdyttävistä peleistä kuvaa ehkä parhaiten digitaalisuuden myötä lisääntyneitä ammatillisen kasvatuksen, erityisesti lääketieteen, terveydenhuollon ja liiketalouden simulaatioita. Näillä aloilla alettiin tietoisesti kehittää verkkosimulaatioita todellisuuden käytänteiden harjoitteluna (serious). Todellisuuspohjaiset pelit antavat opiskelijoille mahdollisuuden luoda näissä prosesseissa uutta käytännöllistä tietoa ja käyttää hyväkseen simuloidusta maailmasta tekemiään havaintoja.

Silti Haysin (Hays, 2005) mukaan kaikki uuden polven simulaatioiden toteuttajat eivät aluksi olleet verkkopelejänsä suunnitellensa tarpeeksi kiinnostuneita oppimisteorioista tai opetusalan asiantuntijoiden asiantuntemuksen hyödyntämisestä. Suomessa kehitelty liiketalouden (Lainema, 2009, 48–67; 2012) ja terveydenhuollon (Keskitalo, 2015) alan simulaatioiden toteuttajat ovat rakentaneet opiskelusimulaatioita ottaen huomioon relevantit oppimisteoriat. Silti monet digitaaliset opetuspelit ovat kehittyneet leimallisesti kaupallisiksi tuotteiksi, joiden edutainment, graafinen ulkoasu, ja tekninen toteutus (gaming features) saavat osakseen eniten huomiota.

Verkossa toteutettavat simulaatiopelit voidaan karkeasti jakaa pelillisyyden systemisyyttä korostaviin virtuaalisiin opiskelupeleihin (virtual educational games)²⁶ ja virtuaalisiin verkkosimulaatioihin (virtual simulations)²⁷ sen mukaan, missä määrin niiden toteuttamisessa korostuu systeeminen tietokoneavusteinen peliteknologia (ludus) ja missä määrin kysymyksessä on virtuaalinen narratiivisuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta roolileikin muodossa painottava leikillisuus (paideia). Digitaalisten pelien opetuksellisesta tuloksellisuudesta tutkijat arvioivat pääsääntöisesti opiskelun tavoitteiden suuntaisin arviointiperustein. Egenfeldt-Nielsen (2011) laati simulaatiotutkimusten analyysinsä perusteella luettelon siitä, mitä oletetun ja usein itsestään selvänä pidetyn pelien viihdyttävyyden (edutainment) lisäksi opetukselliseen verkkosimulaatioon pitäisi kuulua:

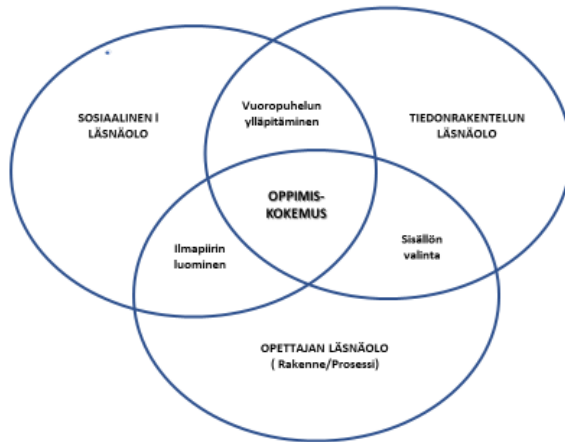
- Opiskelun ja leikin integraatio, jolloin hallitsevassa osassa ovat simulaation taustalla vaikuttavat opiskelutavoitteet
- Oman sisäisen motivaation synnyttäminen opiskelijoissa varmistamalla simulaation avaintoimintojen kiinnostavuus ja osallistujien sitoutuminen simulaatioon
- Opiskelun pysyminen tavoitteessa eli fokuksen säilyminen

Tieto- ja viestintäteknikan avustaman opiskelun kehittyessä verkkokeskustelut sulautuivat (blended learning) opiskeluprosessin osiksi, koska verkko-opiskelun kehittäjät alkoivat korostaa kasvatustieteen klassikoiden John Deweyn (1959, 19–32) ja James Colemanin (1968) aikanaan esittämiä ajatuksia siitä, että parhaat oppimistulokset saadaan silloin, kun tutkiva, tieteelliseen ajatteluun ja evidenssiin perustuva opiskelu, yhdistetään sosiaaliseen aktiivisuuteen. Tämä opiskelu edellyttää, että opiskelu on kollaboratiivista ja konstruktivistista. Siksi asynkronisten tekstien kirjoittamiseen perustuvien verkko-opiskeluympäristöjen kehittäjäpioneerit alkoivat etsiä sellaisia ratkaisuja, joissa yhteisöllisyys yhdistyi tutkivaan tiedon rakenteluun.

Kanadalaisen D. R. Garrisonin johtaman työryhmän kehittämä Community of Inquiry -teoria (CoI) on esimerkki verkkokeskustelujen tieteellisreflektiivisestä opiskelusta. Samalla ryhmä toteutti verkko-verkkokeskusteluprosessiensa arviointityökalun (Garrison, & Anderson, & Archer, 2000, 87–105; Swan, & Garrison & Richardsson, 43–57).

26 Tässä tutkimuksessa hyväksytään käsitteelle virtuaalinen peli (game) laaja tulkinta leikkikäsitteen sateenvarjon alla.

27 Verkkosimulaation synonyymina käytetään tässä tutkimuksessa myös käsitettä virtuaalinen simulaatio.



Kuvio 4. Community of Inquiry -verkkokeskustelumalli (Garrison ym., 2000)

Garrisonin työryhmän mallissa yhdistetään verkkokeskusteluissa Deweyn kuvaamat opiskelun psykologiset ja sosiologiset puolet yksilön omaan reflektioon ja hänen edustamansa yhteisön ajattelumaailmaan. Malli ottaa huomioon opitun soveltamisen ja sellaisen toiminnan, jossa reflektio ja vuorovaikutus tekevät opiskelusta mielekkään prosessin.

Community of Inquiry (CoI) -mallin mukaan verkkokeskustelun kolme keskeistä elementtiä ovat: sosiaalinen läsnäolo (social presence), kognitiivinen eli tiedonrakentelun läsnäolo (cognitive presence) ja opettajan läsnäolo (teaching presence) eli tässä tutkimuksessa mentorointi. Koska asynkroniseen verkkokeskusteluun osallistuvat eivät kohta toisiaan kasvokkain, vuorovaikutus tapahtuu viestittämällä tekstuaalisesti verkossa. Verkkokeskustelumallien kehittäjät olivat aluksi huolissaan yhteisöllisyyden toteutumisen mahdollisuuksista, koska verkosta puuttui opiskelijoiden välitön kasvokkainen kohtaaminen. Siksi sosiaalista läsnäoloa onkin tutkittu eniten. Gunawardena työryhmineen (1995; Gunawardena, & Zittle, 1997) on ensimmäisiä ja laajasti viitattuja verkkokeskustelun sosiaalisen läsnäolon pioneiritutkijoita 1990-luvulta. Garrison ym. pohjaa oman mallinsa näihin tutkimuksiin. Gunawardena (1995) päätyi siihen, että sosiaalinen läsnäolo verkkokeskusteluissa kuvaa sitä, missä määrin niihin osallistuvaa henkilöä pidetään muiden keskustelijoiden keskuudessa ”todellisenä ihmisenä”.

On siis kysymys eräänlaisesta sosiaalisten verkkokeskustelutilanteiden autenttisina ja yhteisöllisinä kokemisesta. Gunawardena ryhmineen kehitti ensimmäiset kyselylomakkeet, joilla testattiin opiskelijoiden käsityksiä muiden opiskelijoiden sosiaalisen läsnäolon aidoksi kokemista. Garrison työryhmineen (Anderson, Rourke, Garrison, and Archer, 2001) sovelsi Gunawardenan mallia omaan CoI- malliinsa (LIITE 3), jossa he jakavat sosiaalisen läsnäolon kolmeen osioon: 1) affektiiviseen (verkkokeskustelijat ilmaisevat toisilleen tunnetilojaan), 2) avoimeen kommunikointiin (opiskelijat rakentavat vuorovaikutteisesti yhteistä ryhmätunnetta

ja ylläpitävät sitä) ja 3) ryhmäkoheesioon (opiskelijoiden vuorovaikutussuhteissa ilmenee yhteisiä intellektuaalisia toimintoja ja tehtäviä). Tutkijoiden toinen auktori Dewey (1959) oli ollut vakuuttunut siitä, että tuloksellinen opiskelu edellyttää yhteisöllisyyden läsnäoloa. Silti CoI-mallia koskeissa lukuisissa tutkimuksissa ei selvinnyt yksiselitteisesti se, miten sosiaalisen ja kognitiivisen läsnäolon keskinäinen vuorovaikutus verkko-opiskeluympäristössä toimii (Swan, 2009, 48–49).

CoI-mallin kognitiivinen läsnäolo korostaa verkko-opiskelun vuorovaikutteisten keskustelujen olennaisina elementteinä reflektiivistä ajattelua ja tiedon rakentelua. Kognitiivisuuden läsnäolo toteutuu kehämäisesti neljässä vaiheessa: 1) Se aloitetaan uteliaisuuden herättelyä joko ongelmana tai dilemmana, johon ratkaisu on löydettävä yhdessä, 2) Uteliaisuuden herättelyä seuraa eksploraatiovaihe, jolloin opiskelijat etsivät aktiivisesti sellaista informaatiota, joka voi olla apuna annettua tehtävää ratkaistaessa, 3) Ratkaisun löydyttyä opiskelijat yrittävät koota ideoitaan yhdistelemällä ne relevantiksi eli perustelluksi ratkaisuksi ongelmalle ja 4) Valinnan tuloksia testataan ja sovelletaan ja päädytään ratkaisuun. Koska malli on luonteeltaan syklinen, opiskelijoilla on optio palata verkon tekstuaalisessa maailmassa opiskeluprosessin edellisten vaiheiden ajatteluun eli aikaisempiin reflektioketjuihinsa, mikä auttaa lopullisen ratkaisun perustelujen muotoilussa.

Deweyn (1959; myös Swan 2009) mukaan mikään opiskeluprosessi ei toimi tehokkaasti ilman tavoitteita, rakennetta ja johtajuutta. CoI-mallissa näitä ominaisuuksia kutsutaan opettajuuden läsnäoloksi (Teaching presence). Verkko-opiskelua on haluttu usein suosia siksi, että sen katsotaan olevan taloudellisesti kannattavaa. Opettajavoimia uskotaan voitavan vähentää yksilöllisen ja yhteisöllisen opiskelun lisääntyessä. Verkkokeskustelututkimuksissa on kuitenkin havaittu, että asetettujen tavoitteiden saavuttaminen ei onnistu ilman vankkaa pedagogista ohjausta. CoI-mallissa (Anderson ym. 2001; Garrison, & Cleveland-Innes, 2005; Swan, 2009) verkko-opettajan läsnäolon on todettu vaikuttavan opiskelun merkityksellisyteen sosiaalisen ja kognitiivisen läsnäolon suunnitteluna, mahdolliseksi tekemisenä ja keskustelun suunnanantajana. Näin osallistujat saavat opiskelulle heille itselleen merkityksellisen kokemuksen ja arvokkaita oppimistuloksia.

Kognitiivinen läsnäolo vaatii siis toteutuakseen ohjaajan läsnäoloa. Verkkokeskustelun ohjaajalta edellytetään 1) opiskeltavan substanssin tuntemisen ja sen tavoitteiden pohjalta toteutettua jämäkkää opiskelun suunnittelua ja organisoimista, 2) keskustelun tukemista, jotta opiskelijat pysyvät verkkokeskusteluissa mukana ja yhteistyöyhteisöllisyys on kestävä, ja 3) jopa tarvittaessa suoraa ohjausta ja puuttumista, jos keskustelun suunta on hedelmätön tai väärinkäsityksiä ilmaantuu. Näin ohjaaja moderoiden kokoa keskustelua ja vahvistaa opiskelijoiden metakognitiivista tietoisuutta (Anderson ym., 2001). Viimeaikaiset CoI-mallin mukaisiin verkkokeskusteluihin kohdistuneet tutkimukset ovat vahvistaneet verkkokeskustelujen ohjaajan läsnäolon merkitystä muille presensseille. Ohjauksen on osoitettu olevan yhteydessä verkkokurssien osallistujien yhteisöllisyyden tunteen kanssa, joskin sen eri vaiheiden luonteesta on oltu erimielisiä. Shea ym. (2006; Swan,

2009) katsoo vaiheita olevan vain kaksi ensimmäistä, jotka hän yleistää opetuksen suunnitteluksi ja organisoimiseksi ja johdetuksi keskusteluksi.

Taulukko 6. Community of Inquiry -mallin mukaisen verkkokeskustelun elementit, toteutumiskategoriat ja indikaattorit (Garrison & Anderson, 2003)

ELEMENTIT	KATEGORIAT	INDIKAATTORIT (esimerkkejä)
Kognitiivinen läsnäolo	Utelaisuutta herättävä tapahtuma Eksploraatio Integraatio Resoluutio	Hämmästyksen tunne informaation vaihto Ideoiden kytkeminen toisiinsa Soveltaminen
Sosiaalinen läsnäolo	Affektioiden ilmaiseminen Avoin kommunikaatio Ryhmäkoheesio	Itsetarkkailu/Tunteiden ilmaisu Luottamus/ Riskivapaa ilmapiiri Yhteistyö/Vuorovaikutus
Opettajan läsnäolo	Suunnittelu & Organisointi Diskurssin tukeminen Suora vaikuttaminen	Opetussuunnitelman & toimintojen suunnittelu Konstrukttiivisen vuorovaikutuksen muotoilu Fokukseen suuntaaminen ja ratkaisuun ohjaaminen

Garrisonin työryhmä on omasta mielestään onnistunut kehittämään opiskelijoille suunnatun verkkokeskusteluprosessin arviointipatteriston (34 väittämää) validina ja reliaabelina mittausvälineenä (LIITE 3) todentamaan community of inquiry viitekehysten eri presenssien vaikuttavuutta. Kyselyn tuloksissa opiskelijoiden vastaukset koskien heidän verkko-opiskelukokemuksiaan klusteroitivat COI-teorian mallin määrittelemällä tavalla. Tästä on se hyöty, että Garrisonin työryhmän CoI-teoria tarjoaa mahdollisuuksia jokaisen presenssin reliaabeliin toteamiseen verkko-opiskelun jälkeen ja asynkronisten verkkokeskustelujen laadun arvioimisen kehitetyllä instrumentilla.

Yhteisöllisyystutkimuksen näkökulmasta onnistumisen edellytys on se, että opiskelijat luontevasti keskustelevat verkkosimulaatiossa, osallistuvat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään verkkoyhteisössään (social presence). Sosiaalisen läsnäolon pitäisi mahdollistaa tyydyttäviä ja vaikuttavia verkko-opiskelukokemuksia. Niistä ehkä tärkein on tiedonrakentelun läsnäolo (cognitive presence), koska yhteisöllisen opiskelun päätavoite on nostaa korkeammalle tasolle verkossa tapahtuva vuorovaikutteisen opiskelun reflektio, jonka luonnetta CoI-instrumentti

onnistuneesti avaa. Opetuksen läsnäolo (Teaching presence) tässä tutkimuksessa kuvataan mentorin läsnäoloksi (mentoring presence). Se nitoo yhteen kaikki muut verkko-opiskelukokemukset (Garrison ym., 2000). Tutkimusinstrumentin avulla on voitu validoida nimenomaan hyvän suunnittelun, opiskelijoiden tukemisen ja jopa suoran ohjauksen merkitys verkko-opiskelussa.

Garrisonin työryhmä kartoittaa kehittämänsä mittarin avulla (Rovai, 2002, 197–211, Shea ym., 2006, 175–190; LIITE 3) verkkokeskusteluun osallistuneiden opiskelijoiden palautetteen siitä, miten Community of Inquiryn presenssien eri kategoriat toteutuvat käytännön verkko-opiskelussa. Tämän mittarin käyttöä CoI-tutkimusyhteisö pitää suositeltavampana kuin kvalitatiivista tekstianalyysia. Mittaria käytettäessä on havaittu Swanin mukaan (Swan, 2009, 43–57) seuraavia tuloksia:

- alkuperäinen CoI:n kolmen läsnäolon malli osoittautuu validiksi
- verkko-opiskelun aikana sosiaalinen läsnäolo on ensin vahvin, mutta kurssien lopussa kognitiivisen läsnäolon asema vahvistuu
- opettajan ja kognitiivisen läsnäolon välillä koetaan yhteys
- opettajan läsnäolon ja koetun oppimisen välillä vallitsee yhteys
- opettajan läsnäolon ja tyytyväisyyden välillä vallitsee yhteys
- sosiaalisen läsnäolon ja tyytyväisyyden välillä vallitsee yhteys
- Ryhmäkoheesio ja suora opettaminen yhdessä saattavat lisätä integraatiota, koska sekä opettaminen että yhteisöllisyys edustavat prosesseja, joita tarvitaan, jotta verkko-opiskelijoiden opiskeluun sitoutuminen ja kognitiivinen läsnäolo toteutuvat.

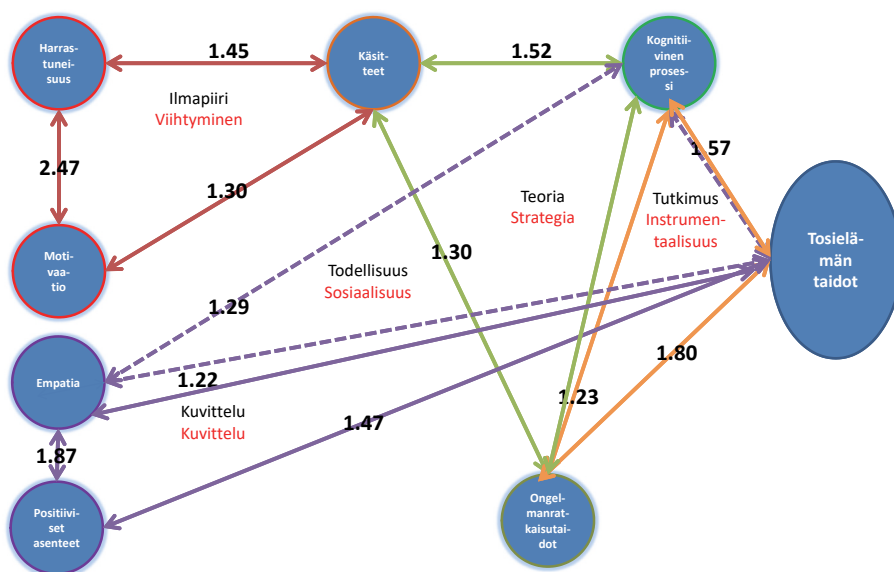
3.4 Kysymys simulaation ja verkkokeskustelun mahdollisen yhdistämisen hyödyistä ja niiden tutkimisesta

Simulaation vaikutusta on tutkittu lähinnä koulujen luokkahuoneissa tapahtuvassa simulaatio-opiskelussa. Amerikkalaiset tutkijat ovat todenneet opiskelijoiden saavuttaneen useita myönteisiä oppimistuloksia. Simulaatioiden opiskeluvälineeksi kehittämisen alkuaikoina painopisteenä olivat behavioristiset pyrkimykset, koska simulaatiot olivat pioneerivaiheissaan 1950- ja 1960-luvuilla USA:n armeijan menetelmiä, joiden avulla tavoiteltiin ammatillisen harjoittelun luotettavaa toistettavuutta (Abt, 1968, 72–76; Guetzkow, 1962; 1963, 103–149; 1981a, 23–651; 1981b, 13–21; Shirts, 2006; Dunn, Meine & Dunn, 2011, 221–229). Oppimisteorioiden kehittyessä kohden tieteellisen ja kriittisen ajattelun arvostamista ja sosiaalisen todellisuuden rakenteiden tieteellistä havainnointia ja ymmärtämistä (Boocock & Coleman, 1966; Brodbelt, 1969, 176–178; Bruner, 1977/1960; Cherryholmes, 1966, 2–4; Coleman, 1966, 615–627, 1968; Dow, 1992, 164–171) kehitys näkyi

arjen simulaatio-opiskelun tavoitteissa ja niiden toteutumisen arvioinnissa. Pyrkimyksenä oli se, että jokaisen onnistuneen opetusmenetelmällisen valinnan tuli integroitua saumattomasti opetettavan asian tiedollisiin tavoitteisiin.

Opetusleikin erottaa muista leikeistä juuri tämä didaktinen yhteys, mutta sen käyttö opetusmenetelmänä edellyttää myös riittävää affektiivista panostusta. Leikkikulttuurin tutkijoiden mukaan se on Huizingan (1980; Sahi, 1984), Cailloisin (Caillois, 1950,1958) ja Csikzentmihalyin (1971) kuvaamaa leikin kuvittelumaailmaan heittäytymistä. Egenfeldt-Nielsen (2011) tuli samaan tulokseen arvioidessaan digitaalisia opetuspelejä.

Amerikkalaisen yhteiskunnallisten aineiden opetusalan journalin *Social Educationin* simulaatoraportointi on linjassa simulaatio-opiskelun vaikuttavuutta tutkineiden alan asiantuntijoiden käsitysten kanssa. Lehti käytti heidän asiantuntemustaan käytännön opettajien raporttien rinnalla. Koska kokemuksellinen opiskelu on monitasoista, selkeän näytön löytäminen simulaatio-opetuksen ylivertaisuudesta muihin opetusmenetelmiin verrattuna oli kirjoittajille todella vaikeaa. Tutkimustulokset ja käytännön kokemukset tukivat kuitenkin toisiaan. Sahi (Sahi, 1977) tutki lehden runsasta simulaatoraportointia vuosina 1966–1975, joka oli simulaatioiden opetuskäytön markkinoinnin kulta-aikaa. Raportit vahvistivat muun tutkimuksen (Boocock, Boocock, 1970; Boocock, and Schild, 1968; Inbar, M. & Stoll, 1972, 14–33) antamaa käsitystä siitä, että opiskelijoiden harrastuneisuutta ja motivaatiota voidaan simulaatioiden avulla vahvistaa. Affektiivisen alueen opiskelua edistäviä asioita katsottiin olevan empatian ja positiivisten asenteiden luominen yhteiskunnallisia toimijoita sekä kulloinkin opiskeltavaa substanssia kohtaan. Merkittävä osa raportoidusta oppimistuloksista linkitettiin affektiivisen alueen oppimistuloksiin. Tämä on linjassa ajan yhteiskunnallisen tieteellisen opetuksen painotusten sekä simulaatioihin osallistuneiden opiskelijoiden kokeman viihtyvyyden (edutainment) ja leikillisyyden tenhon (immersion, flow) kanssa. Voi olla, että juuri tästä syystä *Social Educationin* kirjoittajat myös halusivat kertoa näistä havainnoistaan.



Kuvio 5. ”Social Educationissa” vuosina 1966–1975 raportoitu simulaatioiden vaikuttavuus esitettyinä klusteroituina riippuvuussuhteina (Sahi, 1977)

Simulaatioiden opetuksellinen vaikuttavuus Social Educationin raportoinnin analyysin (Kuvio 5; Sahi, 1977)²⁸ perusteella muodostuu seuraavista viidestä klusterista (aluekolmiosta)²⁹, joiden perusteella simulaatioita suositeltiin yhteiskunnallisten aineiden opettajille käyväksi opiskelumenetelmäksi³⁰:

1. ILMAPIIRI Simulaatio-opiskelun ilmapiiri suosii opiskelijaa ja saa hänet viihtymään opiskeluympäristössään (Motivaatio – Harrastuneisuus – Opiskeltavat käsitteet).
2. KUVITTELU Eläytyvän kuvittelun (immersion – uppoutuminen; flow, antaa mennä -ajattelu) toteutuminen (Positiiviset asenteet opiskelua kohtaan – Empatia – Tosi elämän taidot).
3. TEORIAN SISÄISTÄMINEN Teorian eli tutkimustiedon muuttaminen strategiseksi toiminnaksi (Kognitiiviset tiedonrakentelun prosessit – Opiskeltavat käsitteet – Ongelmanratkaisutaidot).

²⁸ Kontingenssianalyysi

²⁹ Kuvio on rakennettu riippuvuutta kuvaavista kolmioista eli raportoitujen sovellettavissa olevien ominaisuuksien keskinäisistä kontingensseista. Punainen teksti kolmioissa viittaa Sahin analysoimiin hollantilaisen kulttuurihistorioitsija Johan Huizingan kuvaamiin eri kulttuureille ominaisiin leikin funktioihin (Huizinga, 1980; Sahi, 1981, 1984).

³⁰ Samassa merkityksessä kuin ”käypä hoito” lääketieteessä eli ammattikunnan hyväksymä hoitomenetelmä, tässä opiskelumenetelmä.

4. TUTKIMUKSELLINEN OTE Simulaatiot tutkivan opiskelun instrumentteina (Kognitiiviset prosessit – Ongelmanratkaisu – Tosielämän taidot).
5. SOSIAALISEN TODELLISUUDEN KOHTAAMINEN Sosiaalisen todellisuuden kohtaamisen kokemuksen mahdollistaminen (Kognitiivinen tiedonrakentelun prosessi – Empatia – Tosielämän taidot).

Vaikka simulaatio opetusleikkinä on ennalta huolellisesti suunniteltua toiminta, se vaatii silti osallistujaltaan heittäytymistä (immersion, flow) leikin maailmaan annetussa opiskelukontekstissa annetuin leikkikaluin (tiedonrakentelua auttavien materiaalein). Toisaalta, vaikka tavoitteena on leikin jälkeen tunnistaa simuloitua maailmassa kohdattu ja koettu maailma uudestaan arkitodellisuudessa ja hyödyntää siellä simuloiden harjoiteltua tietotaitoa, simulaation leikkiprosessia ei kukaan voi täysin ohjaten hallita, kuten ei elämääkään. Tutkimalla simulaatiossa tosielämän lainalaisuuksia tieteelliseen tietoon pohjautuvan materiaalin avulla opitaan kokemuksellisesti jotain todellisuuden ominaisuuksista ja luodaan niistä uusi oma todellisuuskuva (Agostinho, 2006, 88–105). Coleman (1968) korosti juuri tätä puolta oman työryhmänsä toiminnassa: ”Simulaation todellisuus on sosiaalisten suhteiden hallintaa, sen taustateoria mahdollistaa ja vahvistaa korostaa osallistujan oman toimijuuden strategioiden luomista, ja simulaatioprosessia edistävät tutkimuksen pohjalta tuotetut materiaalit eli leikkikalut ovat sen instrumentteja”. Näin Social Educationin simulaatioista raportoivat kirjoittajat kuvasivat opiskelumenetelmän hyötyjä. Tavoitteellisuudesta huolimatta leikin hengen oletetaan silti olevan läsnä simulaatio-opiskelussa, jotta sen avulla innostettaisiin osallistujia saavuttamaan opiskelulle asetettu päämäärä. Tätä sanomaa Social Educationin raportointi välitti opettajille, joskin Hays (Hays, 2005) pitää näitä innostuneita kannanottoja lähinnä anekdootteina, ei vakavaan tutkimukseen perustuvina.

Robert T. Haysin (2005) mukaan on kuitenkin täysin mahdotonta vetää ennen digitaaliaikaa tehdyistä tutkimuksista yksiselitteisiä johtopäätöksiä simulaatio-opiskeluun todellisuuden tilanteiden soveltamisen eduista, vaikka oppimistuloksista on julkaistu tutkimuksia harvinaisen paljon esimerkiksi Social Educationin kaltaisten eri opetusalojen ammattilehdissä. Pelkästään jo vuosina 1970–1980 *Simulation & Gaming* -lehden artikkelien oppimistuloksia koskeva anti oli runsasta kuten Braggen ym. (2010, 869–897) tutkimus osoittaa. Mikään näistä tutkimuksista ei kumoa eikä tuo varsinaisesti mitään mullistavaa uutta varhaisimpien simulaatioreporttien todisteisiin. Alan tunnetuimmat pioneirikouluttajat (Boocock, 1996, 153) olivat myöhemminkin vakuuttuneita siitä, että he löysivät simulaatioista jo pioneeriaikana jotain oppimista edistävää voimaa. He katsoivat olleensa todistamassa opiskelijoilleen merkityksellisiä opiskelukokemuksia. Alan merkittävä tutkimusten julkaisuareena *Simulation & Gaming* julkaisi juhlanumeron simulaatiopioneeri Harold Guetzkowista, jossa palataan arvostaen hänen varhaisiin simulatiotutkimuksiinsa ja niiden tuloksiin (Alger, 2011; Cherryholmes, 2011).

Koska opiskelusimulaation keskiössä on roolileikki, jossa osallistujat reflektoiden sanoittavat opittavia asioita, se sopii mielestäni mainiosti verkkokeskustelun kontekstiksi. Garrison ym. (2000) Community of Inquiry -mallin avulla on mahdollisuus fokusoida tulevien aineenopettajien yhteistyöyhteisöllisyyden harjoittelu simuloituun verkkokeskustelun sosiaalieettiseen reflektioon.

4 TUTKIMUKSEN PAIKALLINEN KONTEKSTI, TARKOITUS JA ASETETUT ONGELMAT

4.1 Oppiainejakoisen opettajuuden yhteisöllisen harjoittelun hanke harjoittelukoulussa

Helsingissä aineenopettajien ohjattu harjoittelu tapahtuu pääosin Helsingin yliopiston harjoittelukouluissa Helsingin normaalilyseossa ja Viikin normaalikoulussa. Perusharjoittelun ja syventävän ohjatun harjoittelun praktikumien välillä oleva soveltava harjoittelu suoritetaan pääkaupunkiseudun kenttäkouluissa tai muissa oppilaitoksissa. Ohjauksen tavoitteet määritellään kunkin harjoittelukoulun harjoitteluopetus suunnitelmassa (HAROPS). Ohjatun harjoittelun pääpaino on opetusaineiden pedagogisissa ja didaktisissa harjoitteissa, joita kehitetään yhdessä opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan asiantuntijoiden, yliopistollisten ainelaitosten ja harjoittelukoulujen kanssa kolmikantayhteistyönä.

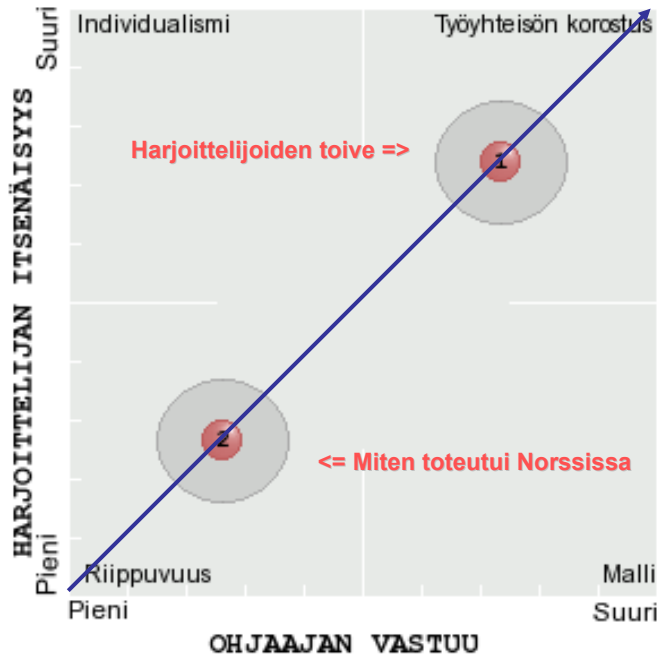
Ohjatun harjoittelun aikana opetusharjoittelijat ovat ohjaajiensa mentoroinnin hoivassa eikä heitä pidetä kuin välillisesti Helsingin normaalilyseon harjoittelukoulujen opettajina. Opiskelijat eivät siksi koe pääsevänsä tasa-arvoisina aineenopettajina nauttimaan harjoittelukoulujen omien opettajien sosiaalisesta pääomasta, joka heistä ilmenee ohjaavien lehtoreiden keskinäisenä yhteistyönä ja luottamuksena. Aineenopettajaharjoittelijat raportoivat toistuvasti olleensa tyytyväisiä ohjattuihin harjoittelun opetuskokemuksiin ja opetusaineensa didaktiseen pohdintaan (koulukohtaiset palautekyselyt 2007–2010)³¹. Harjoittelijoita sen sijaan askarruttaa se, miten he onnistuisivat pääsemään opettajien ammatillisen yhteisön aidoiksi jäseniksi harjoittelukoulussa. He kysyvät toistuvasti antamassaan palautteessa: ”Miksi emme päässeet opettajanhuoneen jäseniksi ohjatun harjoittelun aikana?”

Opettajanhuoneen myyttinen ja mystiseksi koettu sosiaalinen maailma kiinnostaa opetusharjoittelijoita. Nykyoloissa heitä ei voi oppilaiden yksityisyyden suojan, opettajien vastuukysymysten ja tilanpuutteen³² vuoksi valtuuttaa kokemaan aitoa yhteenkuuluvuuden voimaa, vaikka he työskentelevät ohjaajien ja heidän oppilaidensa kanssa samassa työyhteisössä. Opiskelijat toivovat voivansa osallistua harjoittelukoulun opettajien velvollisuuksien hoitoon, kouluyhteisön ja kotien kohtaamisiin sekä yhteisiin opettajakokousten vuorovaikutusprosesseihin saadakseen kaipaamiaan kollegiaalisia ammatillisia työyhteisökokemuksia. Tämä

31 Helsingin normaalilyseo kerää itse opetusharjoittelijoiltaan palautteen jokaisen ohjatun praktikumin jälkeen ja lukuvuosittain valtakunnallisella kaikkien harjoittelukoulujen yhdessä suunnittelemalla palautelomakkeella.

32 Helsingin normaalilyseossa on keskimäärin 170 aineenopettajaharjoittelijaa lukukaudessa

tuli esiin keväällä 2008 järjestetyssä palautekyselyssä³³. Yhteiseksi tavoitteeksi oli ohjatun harjoittelun alussa asetettu yhteisöllisyys käsitettä tarkemmin avaamatta. Opetusharjoittelijoita pyydettiin arvioimaan sitä, missä määrin he kokivat ohjatun harjoittelun aikana yhteisöllisyyttä tai sitä pyrittiin tietoisesti vahvistamaan. Harjoittelijat toivoivat suurempaa yhteisöllisyyttä kuin mitä kokivat saaneensa Helsingin normaalilyseossa (Kuvio 4). Tavoitteellisen yhteisöllisyyden ja toteutuneen yhteisöllisyyden välillä oli siis suurehko ero. Positiivista oli yhteisöllisyyden näkökulmasta koulutuksen oikea suunta.



Kuvio 6. Harjoittelijat toivovat suurempaa yhteisöllisyyttä kuin mitä kokivat saaneensa

Helsingin normaalilyseo tiedostaa harjoittelijoidensa esiin nostamat ohjatun harjoittelun yhteisölliset haasteet. Aineenopetuksen pedagogisen ja didaktisen osuuden tueksi on alettu kehittää harjoitteluprosesseja, joiden tavoitteena on tutustuttaa tulevat opettajat aineenopettajuuden yhteisölliseen, oppilashuollolliseen ja yhteiskunnalliseen luonteeseen (Sahi, 1994, 159–176, Sahi, Husso ja Määttä, 2004, 39–46, Sahi, 2009, 102–105). Kokemus on tärkeä aineenopettajaksi valmistuvalle, sillä opetusharjoittelijoita usein pelottaa siirtyä yliopisto-opinnoista uhkaavaksi koettuun koulumaailmaan (Blomberg, 2008a; Blomberg, 2008b, 53–57; Blomberg, 2009, 117–119), missä uusilta opettajilta vaaditaan erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin

33 Kaikille Helsingin normaalilyseon opetusharjoittelijoille keväällä 2008 tehty palautekysely. Aineisto Helsingin normaalilyseon hallussa.

sopivaa asennetta ja professionaalista tietotaitoa. Taustalla oli siis opiskelijoiden eri yhteyksissä ilmaisema pettymys edellytyksiinsä kokea harjoittelun aikana ammatillista osallisuutta harjoittelukoulun työyhteisössä. Tämä osattomuuden tunne koetaan sosiaalisen pääoman puutteena ja osaamattomuutena lukea tulevan aineenopettajan toimintaympäristön mikropolitikkaa. Moni harjoittelija kaipaa myös eettistä pääomaa, joka takaa hänelle mahdollisuuden kehittyä ihmisenä ja opettajana. Näitä samoja asioita yhteisöllisyystutkijat nostavat esiin omassa ajattelussaan. Yhteisöllisen ajattelun ja ammatillisesti reflektiivisen ohjatun harjoittelun avulla halutaan auttaa tulevaa aineenopettajaa vahvistamaan aineenopettajaiden titeettiään. Näistä opinnoista Helsingin normaalilyseossa käytetään nimeä ”Koulu yhteisönä” ja niitä kehitetään ohjaavien lehtoreiden tarjoamana mentoriohjauksena. Opetusharjoittelijat muodostavat harjoittelun aikana mentorien tukemat pienoisoropettajanhuoneet. Ohjaajan ja ohjattavan kesken syntyvällä mentorisuhteella halutaan vahvistaa toiminnan aitoa professionaalisuutta, yhteisöllisyyttä ja kollegiaalisuutta.

Opetusharjoittelijat valitsevat vapaasti ohjatun harjoittelun alussa itselleen aikataulullisesti tai mentorien ilmoittamista aihepiireistä sopivimman mentoriryhmän. Oppilashuollon ongelmat ja muut opiskelijoiden toivomat aiheet ovat kuitenkin etusijalla pienoisoropettajanhuoneiden keskusteluissa. Mentoriryhmät osallistuvat ryhmäkokoonantumisten lisäksi harjoittelukoulun järjestämiin ajankohtaisiin pedagogisiin luentoihin. Niitä ovat johtavan rehtorin katsaus koulun hallintoon, oppilashuollon asiantuntijoiden selvitykset harjoittelukoulun käytännöistä sekä vierailut koulun yhteistyökumppaneiden ja sidosryhmien järjestämiin tilaisuuksiin. Kerran lukuvuodessa on toimintapäivä, jolloin ohjaajat, harjoittelijat ja oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat yhdessä jonkin Helsingin normaalilyseon opetussuunnitelmaan kuuluvan aihekokonaisuuden teemoja integroivan ohjelman (POPS 2008, 19; LuOPS 2010, 13; mm. monikulttuurisuuspäivä 2012). Mentoriryhmien keskeinen tavoite on tarjota opiskelijoille mahdollisimman aito aineenopettajakokemus yhteisöllisen ajattelun ja ammatillisen reflektion kollegiaalisessa harjoittelussa.

4.2 Design-tutkimuksen tarkoitus ja asetetut ongelmat

Opettajanhuoneen sosiaalisen yhteisöllisyyden rakentaminen on tarkoitukseltaan ja luonteeltaan kehittämistutkimus. Tutkijana tavoitteeni oli luoda uusi työkalu aineenopettajien ohjattuun harjoitteluun operationalisoimalla ja rakentamalla yhteisöllisyyttä ja simulaatiota koskevien teorioiden avulla verkkosimulaatioyhteisöllisen vuorovaikutuksen ja ammatillisen ongelmanratkaisun areenaksi. Willy Christian Krizin (2017, 3–7) mukaan simulaatio(peli)tutkimukset voidaan jakaa kahteen ryhmään: design-tutkimuksiin ja analyttisiin tutkimuksiin. Design-tutkimuksia on kahdenlaisia: 1) pienimuotoisia, joissa simulaatio(peli)t ovat interventioita ja vuorovaikutteisia opiskeluympäristöjä, jotka auttavat kehittämään opiskelua 2) laaja-alaisia sosiaalisteknisiä systeemejä (Klabbers, 2006, 155–173). Krizin (2017) kuvauksen perusteella VIRESIMU voidaan lukea opetusta ja harjoittelua edistäviin simulaatioihin, koska se toteutetaan kokeellisen ja uudistavan opetuksen ja sen opiskelumenetelmien edistämiseksi ohjatun harjoittelun kontekstissa. Opetusharjoittelijoille asetetut opiskelun tavoitteet kohdistuvat tiedonrakentelun, opettajan yhteistyöyhteisöllisen pätevyys ja opettajien kompleksisten yhteisöllisten riippuvuussuhteiden hallinnan saavuttamiseen tai interventioon, jossa testataan ja arvioidaan opettajien toimintastrategioita (mikropolitiikka) opettajayhteisössä.

Tämä tutkimus on pienimuotoinen design study (Juuti, & Lavonen, 2009; del Valle García Carreño, 2014, 107–116), jossa keskiössä on kehittämäni aineenopettajan ohjatun harjoittelun yhteisöllinen työkalu, VIRESIMU-opiskeluympäristö. Tutkimuksessa on kaksi ulottuvuutta: (1) pedagogisen työkalun rakentaminen relevantin teorian, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tavoitteiden sekä Helsingin normaalilyseossa hankkimani ohjatun harjoittelun monivuotisen ohjaajan työn tuntemukseni pohjalta, ja (2) tämän työkalun toimivuuden empiirinen arviointi.

Tutkimukseni teoriaosuudessa käyn reflektoiden läpi mielestäni opettajankoulutukseen sopivimmat yhteisöllisyys-, simulaatio- ja verkkokeskusteluteoriat ja rakennan niiden pohjalte tutkimusinstrumenttini verkkosimulaatio VIRESIMUn. Simulaation rakentaminen perustuu edellä mainittujen teorioiden ajatuksille. Ne toteutan VIRESIMU-ympäristön pedagogisena käsikirjoituksen pohjalta. Siihen perustuvan verkkosimulaatioprosessin kuvaan omana lukunaan (Luku 6). Työkaluni rakentamisen kuvaus suhteessa teoriaan on tutkimukseni design-osa.

Noviisiopettajin siirtyminen ohjatusta harjoittelusta käytännön aineenopettajiksi aiheuttaa heille eettisyhteisöllisiä ongelmia (Blomberg, 2009). Siksi verkkosimulaation ohjattuun aineenopettajaharjoitteluun suunnattu tutkimus fokuoitiu tämän ongelman ratkaisemiseen. Tutkimusratkaisuni lähestymistapa on aineenopettajakoulutuksen työkalun eli artefaktin kehittämistutkimus (design-based research= DBR). Verkkosimulaation kehittämisessä sitoudun pragmatistiseen viitekehykseen, jossa opetusharjoittelijat toimivat verkkoon luodussa virtuaalisessa

ja autenttisessa opettajayhteisössä. Juutin ja Lavosen (2009) mukaan työkalun kehittämiseen nojaava tutkimus tavoittelee sen hyvää käytettävyyttä. Siksi se eroaa yleisestä opetuksen kehittämistutkimuksesta. VIRESIMU ei myöskään edellytä siihen osallistuvilta opiskelijoilta ennakkoivaa koulutusta.

VIRESIMU artefaktina tähtää ohjatun harjoittelun kehittämiseen siten, että se vastaa noviisiopettajien tarpeisiin (Blomberg, 2009). Tutkin verkkosimulaatio-prosessiin osallistuneiden opetusharjoittelijoiden tähän artefaktiin kohdistuvaa reagointia. VIRESIMU vaikuttaa heidän aineenopettajaksi opiskeluunsa, mutta oppiminen tässä kontekstissa on vaikeasti tunnistettavaa. VIRESIMUn relevanttiin teoriaan perustuva pedagoginen käsikirjoitus vaikuttaa välillisesti oppimiseen. Opiskelijalta edellytetään materiaalien tulkintaa ja reflektointia. Se perustuu aineenopettajaharjoittelijoiden verkkokeskustelukokemuksiin, joita voidaan pitää heille todellisina. Niihin puolestaan vaikuttavat mentorin läsnäolo, oma mentoriryhmä, opetusaine ja VIRESIMUssa toteutunut opettajarooli. VIRESIMUn osallistujien kokemuksiin vaikuttaa vahvasti verkkosimulaatiossa tapahtuva vuorovaikutus muiden osallistujien kanssa, kun he jakavat kokemuksia yhteisessä kuvitellussa virtuaalisessa maailmassa. Juutin ja Lavosen mukaan (2009) onnistunut kommunikaatio edellyttää, että vuorovaikutukseen osallistuvat haluavat ja osaavat ennakoida toistensa toimia. Garrison ym. (2000) kuvaavat tätä toistensa tunnistamista verkkokeskustelussa sosiaalseksi läsnäoloksi. VIRESIMUssa aineenopettajaharjoittelijat hankkivat autenttisia kokemuksia ohjatun harjoittelun vuorovaikutteisissa verkko-opiskelutilanteissa. DBR-tutkimus tuottaa ja hankkii tietoa VIRESIMUsta sen osallistujien kokemusten näkökulmasta.

Kehittämäni työkalun vaikutuspotentiaalia arvioin opiskelijoille suunnatun e-kyselyn avulla. Tuloksia analysoimalla etsin sosiaalieettisen opettajuuden toteutumista ja arvioin työkalun toimivuutta opettajankoulutuksen kontekstissa. Kehittämäni ja ja toteuttamani simulaatio VIRESIMU toimi verkko-opiskelualusta MOODLEN keskustelualustalla. Sen toimivuutta tutkin, kun e-kyselyn avulla kartoitin Helsingin normaalilyseossa vuosina 2009–2010 mentoroimieni VIRESIMUn verkko-opettajanhuoneiden opettajien kokemuksia, käsityksiä ja mielipiteitä VIRESIMUsta. Kyselyn aihealueina olivat verkkokeskustelujen yhteistyöyhteisöllinen luonne, opettajaksi opiskelun tiedonrakentelu simuloidussa verkkokeskusteluympäristössä, virtuaalimentorin ohjaustavat ja oma tuleva rooli yhteisöllisenä aineenopettajana. Tältä pohjalta tutkijana arvioin mahdollisuuksia kehittää verkkosimulaatiota aineenopettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun työkaluksi tulevien opettajien osallisuuden tunteen ja yhteistyöyhteisöllisyyden lisäämiseksi aineenopettajayhteisöissä. Ohjatussa harjoittelussa simulaation toteuttaminen verkko-opiskeluna oli jo sinällään innovatiivinen ohjatun harjoittelun työmenetelmä. Siksi tarkastelen tutkimuksen tuloksia sekä aineenopettajankoulutuksen sisällön että verkkokeskustelututkimuksen kontekstissa.

Hankittu tieto VIRESIMU-prosessista on luonteeltaan deskriptiivistä tietoa artefaktin sosiaalisyyhteisöllisistä piirteistä ja tietoa opiskeluprosessista

aineenopettajaharjoittelijoiden kokemana. Design-tutkimukseni tavoitteena on löytää tulevaisuuden verkkosimulaation toteuttajille toimintaohjeita ja helpottaa opettajankouluttajia toimimaan verkko-opiskelun ohjaavina mentoreina, jotta he osaavat jäsentää sosiaalisyhteisöllistä sisältötietoa opetusharjoittelijoille. VIRESIMU-artefaktin luomisen tavoite on myös sen opetusteknologinen käytettävyyss ja helppo käyttöönotto.

Verkkosimulaatiotyökalun toimivuutta tutkin VIRESIMUun osallistuneiden aineenopettajaharjoittelijoihin kohdistuneella kyselyllä. Sen osiot ja niihin saadut vastaukset muodostavat verkkosimulaation opetusteknologisen ja yhteistyöyhteisöllisen toimivuuden näytön (Luku 6). Lopuksi (Luku 7) arvioin havaintojeni perusteella mentoroidun verkkosimulaation mahdollisuuksia kehitettäessä aineenopettajaharjoittelijoiden sosiaalieettistä yhteistyöyhteisöllisyyttä. Tutkimukseni tavoitteena on toteuttaa ja testata ohjatun harjoittelun tarpeisiin näitä tavoitteita edistävää uutta opettajankoulutuksen työtapaa, jolla oletan olevan arjen relevanssia opiskelun jälkeisessä työelämässä aloitteleville noviisiopettajille. Opetusteknologian mahdollistaman verkkokeskustelumenetelmän sujuva käyttö osana ohjattua opetusharjoittelua on jo itsessään innovatiivinen menetelmä. VIRESIMU **kytkeytyy e-Norssiverkoston**³⁴ välityksellä **opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun valtakunnalliseen kehittämis-yhteistyöverkostoon**. Se tukee virtuaalisissa työympäristöissä toimivia harjoittelukoulujen ohjaavia opettajia kouluttamalla ja informoimalla heitä.

VIRESIMU:n arvioinnissa peruskysymys on se, kuinka hyvin aineenopettajaharjoittelijat tunnistavat ohjatun harjoittelun aikana heiltä edellytettävää sosiaalieettistä yhteisöllisyyttä. Simulaatiotutkijat (Egenfeldt-Nielsen, 2007, 263–268; Wolfe & Crookall, 1998, 7–19) ovat pitäneet problemaattisena simulaatioiden evaluaatiota, koska niiden prosessien ratkaisut jäivät usein avoimiksi ja simulaatiot ovat luonteeltaan liiankin joustavia. Heidän mukaansa simulaatiotutkimuksessa on lähes mahdotonta toteuttaa klassisten kontrolliryhmien käyttöä, koska niiden vaatimia identtisiä ja optimaalisia vertailutilanteita ei voi järjestää. Niitä on vaikea toistaa samanlaisina leikin edellyttämän persoonallisen heittäytymisefektin vuoksi. Simulaatiot ovat sisällöltään yksilöllisiä ja vaikeasti toistettavia samanlaisina kokemuksina. Siksi tämän tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti painottuu Community of Inquiry -mallin mukaisen verkkokeskustelutestin 34 väittämään (LIITE 3), joiden validisuus on todettu useissa verkkokeskustelututkimuksissa (Rovai, 2002, 197–211; Whiteside, Dikkers, & Swan, 2017, 69–71). Helsingin normaalilyseon mentoroitu ”Koulu yhteisönä” -ryhmäharjoittelu oli tutkimukseni konteksti. Ohjelmaa on toteutettu vuodesta 2005 lähtien. Ohjatussa harjoittelun yhteisöä alettiin sosiaalieettisesti kehittää. VIRESIMU toimi ainoana Helsingin

34 eNorssi-portaalia (www.enorssi.fi) kehitetään erityisesti opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun kansalliseksi tukikohdaksi. Kehitystyössä ovat mukana yliopistojen harjoittelukoulut, opettajankoulutuslaitokset, SOOL sekä Opetus- ja kulttuuriministeriö.

normaalilyseon verkkomentoriryhmänä (verkko-opettajainhuoneena) vuosina 2009–2010. Se tarjosi opetusharjoittelijoille professionaalisen ja kokemuksellisen tietoverkkoon rakennetun opiskeluympäristön. Asynkroninen³⁵ VIRESIMU antoi opiskelijoille mahdollisuuden säädellä omaa aikatauluaan paremmin kuin jossain fyysisessä tilassa määräaikoina kasvokkain kokoontuvat mentoriryhmät. VIRESIMUssa simuloitiin aineenopettajayhteisön ratkaistavaksi koulun arjessa usein toistuvia kriisi- ja ongelmatilanteita (Blomberg, 2009) kuvitteellisen Suutarinmäen yläkoulun opettajanhuoneena. Opetusharjoittelijat kohtasivat ne pedagogisesti ja didaktisesti erilaisissa aineenopettajien rooleissa verkko-opettajankokouksissa. Itse toimin ainoana simulaatioon osallistuvana mentorina kuvitteellisen yläkoulun rehtorin ja kohdeluokan luokanohjaajan roolissa.

Tutkimusongelmat kohdistuivat ensinnäkin siihen, miten jo kuvattuun teoriaan perustuen virtuaalinen eettissosiaalinen ympäristö voidaan operationalisoida ja toiseksi, miten se mahdollistaa professionaalisen yhteistyöyhteisöllisyyden läsnäolon VIRESIMUn simuloidussa verkko-opiskeluympäristössä. Laajasti simulaatioiden ja verkkopelien merkitystä opiskeluprosessissa tutkinut Egenfeldt-Nielsen (2007,42) pitää tärkeänä tutkittaessa digitaalisen opiskelun edellytyksiä kolmea asiaa: opiskeluympäristön merkitys (simuloidun yhteisöllisen verkko-opettajainhuoneen operationalisointi), opiskelijoiden persoonallisten tekijöiden ottamista huomioon (simulaatirooli ja toimiminen annetussa roolissa harjoittelijan opetusaineen opettajana) ja opiskelun tuloksia ja Community of Inquiry -verkko-opetusmallin toimivuus, yhteisöllisen sosiaalieettisen yhteisöllisyyden läsnäolo, osallistujien tulevaisuuden visiot yhteisöllisenä opettajana).

Tutkimusongelmat

Simulaation design-prosessiin liittyvät:

1. Miten onnistuneesti yhteisöllisyys-, verkkokeskustelu- ja simulaatioteoriat operationalisoitiin VIRESIMUssa?
2. Miten opetusharjoittelijat kokivat VIRESIMUn verkkosimulaation simulaationa?
3. Miten hyvin verkkokopiskelualustaksi valittu MOODLE palveli VIRESIMUn operationalisointia?

Simulaatioon osallistuneiden kokemukset:

4. Miten Community of Inquiry -mallin verkkokeskustelumallin mukainen yhteisöllisyys ja Grossman et al. kuvaama kypsä yhteisöllisyys toteutuivat VIRESIMUssa?

35 Asynkronisessa verkkokeskustelussa osallistujat eivät keskustele verkossa samanaikaisesti. Usealla opetusharjoittelijalla oli samanaikaisia aineopintoja ja ansiotyötä. Siksi yhteisiä tapaamisaikoja oli vaikea järjestää.

- a) Millaisena VIRESIMUn opettajayhteisö koki sosiaalisen läsnäolon ja kypsän yhteisöllisyyden?
 - b) Missä määrin VIRESIMUn verkko-opettajat kokivat olleensa mukana ammatillisessa tiedonrakentelussa?
 - c) Millainen oli VIRESIMUn mentorin rooli yhteistyöyhteisöllisyyden luojana?
5. Minkälaiset sosiaalieettisen yhteistyöyhteisöllisyyden piirteet VIRESIMUn opiskelijoiden mielestä ovat heille tärkeitä tulevana aineenopettajina?

4.3 Tutkimuksen aineisto

Kyselyn aineiston tuottivat e-kyselyn vastaajina VIRESIMUn syksyn 2009 (N=16), kevään 2010 (N=19) ja syksyn 2010 (N=10) opetusharjoittelijat (kaikkiaan N = 45), joista matemaattisluonnontieteellisten aineiden harjoittelijoita oli 14, kieliaineiden 16, äidinkielen 8, katsomusaineiden 6 ja yksi taito- ja taideaineiden harjoittelija. Harjoittelijat olivat vapaaehtoisesti valinneet virtuaalimentorin ryhmän heille tarjotuista mentoriryhmistä. Tutkijana suoritin sattumanvaraisen otannan kaikista MOODLE-alustalla vuosina 2008–2011 mentoroimistani ryhmistä, joiden jäsenet olivat vastanneet VIRESIMUn jälkeiseen e-kyselyyn. Kyselytutkimuksen analyysiin valikoituivat edellä mainitut ryhmät, joiden kaikki jäsenet vastasivat vapaaehtoisesti e-kyselyyn. Lupasin säilyttää heidän anonymiteettinsa ja käyttää tuloksia vain tutkimustarkoituksiin. Opetusharjoittelijat vastasivat kyselyyn nimettöminä. Tilastollisessa käsittelyssä päädyin deskriptiiviseen analyysiin. Verkkosimulaatioissa opiskeluryhmät eivät voineet olla suuria, sillä opiskelijoille olisi tullut liiaksi päivittäistä luettavaa ja kommentoitavaa³⁶. Virtuaalimentorina edellytin, että kaikki osallistujat lukivat toistensa viestit ja osallistuivat keskusteluun argumentoiden. Virtuaalimentorina yritin vastata kaikkien osallistujien jokaiseen viestiin ammatillisten tietojeni ja kokemusteni pohjalta.

E-lomake sisälsi kaikki Garrison ym. (2000) Community of Inquiry -presenssejä koskevat väittämäpatteriston väittämät (34 kpl; LIITE 3) VIRESIMUn kohdennettuina, Grossman ym. (2001, 942–1012) kuvaamien kypsän työyhteisön tunnusmerkit muunnettuina väittäviksi, Sahin Social Educationin (Sahi, 1977) ja tieteellisten simulaatioartikkeleiden tulosten pohjalta tehdyt simulaatio-opiskelun vaikuttavuutta koskevat väittämät. Lisäksi kartoitin kehittämälläni väittämällä harjoittelijoiden tulevaisuuden odotuksia ja heidän arviotaan mahdollisuudesta toteuttaa kokemiaan sosiaalieettisen yhteisön läsnäolon piirteitä omassa tulevassa työssään. Kyselyssä oli mukana opetusteknologian alaan liittyviä väittämiä koskien

³⁶ Asynkronisten verkkokeskustelujen tekstit analysoidaan omana tutkimuksenaan

verkkoalusta MOODLEn tietoteknistä toimivuutta ja käytettävyyttä virtuaalisen simulaation opiskelualustana. Väittämiä oli e-lomakkeessa kaikkiaan 107.

Taulukko 7. E-lomakkeen väittämälalueet ja niiden sisältämien väittämien määrät

Väittämälalueet	N= 107
MOODLEn toimivuus	5
MOODLEn sosiaaliset mahdollisuudet	10
Simulaation autenttisuus	15
Sosiaalinen läsnäolo	9
Kypsä yhteisöllisyys	26
Tiedonrakentelun läsnäolo	12
Mentorin läsnäolo	17
Minulle on tärkeää opettajana, että...	23

Taustamuuttujina otin huomioon mentoriryhmän, aineenopettajaharjoittelijoiden opetusaineen ja heille arvotun roolin VIRESIMUssa (dialoginen opettaja (N= 12), formaattiopettaja (N= 13), autonominen opettaja (N= 10) ja pedagogista käsikirjoitusta vailla oleva opettaja (N = 10).

Opetusharjoittelijat arvioivat väittämiä Likert-tyyppisellä skaalalla 1–7, jolloin arvo 7 merkitsi sitä, että vastaaja oli ehdottomasti samaa mieltä väittämän kanssa ja arvo 1 edusti ehdotonta erimielisyyttä. Skaala poikkeaa alkuperäisen testin (Whiteside et al. 2017, 69) skaalasta (1–5), koska opetusharjoittelijat vastasivat samanaikaisesti valtakunnalliseen normaalikoulujen ohjatun harjoittelun tyytyväisyyskyselyyn³⁷, jonka väittämien arviointiskaalaksi sovittiin 1-7 Jyväskylän yliopiston tutkijoiden³⁸ toivomuksesta. Tässä tutkimuksessa väittämien samantaisella skaaloituksella haettiin VIRESIMUn kyselyn vastaamiseen synergia- ja motivaatioetua. Se saavutettiin. Kaikki VIRESIMUun osallistuneet vastasivat tähän erilliseen kyselyyn. Kysely suoritettiin ryhmätestinä mentorin läsnä ollessa VIRESIMUn päättötilaisuudessa Normaalilyseon tietokoneluokassa. Vastaaminen kesti 30 minuuttia.

VIRESIMUa koskevan kyselytutkimuksen tulokset analysoitiin vastaajaryhmien erojen toteamiseksi käyttäen hyväksi vastausten skaalakeskiarvoja.

37 Suomen normaalikoulut ovat järjestäytyneet E-norssi-verkostoksi, joka valmistelee lukukausittain kaikkien normaalikoulujen opetusharjoittelijoille yhteisen kyselyn koskien heidän professionaalisia kokemuksiaan ohjatusta harjoittelusta. Kysely on toteutettu yhteistyössä Jyväskylän yliopiston opettajankouluttajien kanssa.

38 Valtakunnallinen tutkimus toteutettiin yhteistyössä E-norssin asiantuntijaryhmän ja Jyväskylän yliopiston kanssa.

5 VIRESIMUN DESIGN

Potentiaalisen työelämään soveltamisen alueet olivat oleellista ottaa huomioon suunnitellessani opiskelusimulaatiota, jonka tavoitteena oli operationalisoida aineenopettajakoulutuksen yhteistyöyhteisöllisyyden ohjattu harjoittelu verkkosimulaatio VIRESIMUSSA. Vastasin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ottamalla huomioon aineenopettajakoulutuksen yleiset ja yhteisölliset tavoitteet. Sen toteutuksessa siirsin verkkosimulaatioon simulaatiokirjallisuudessa kuvatut opiskelusimulaatioiden vaikuttavimmat piirteet sellaisina kuin Sahin (Sahi, 1977;) kuvaama Social Educationin raportointi ja muu simulaatiokirjallisuus (Alger, 1963; Feld, 1997; Guetzkow & Valadez, 1981b, 197–251; Hays, 2005; Barton & Maharg, 2007, 115–148; Egenfeldt-Nielsen, 2007, 2011; Druckman, 2008, 465–497; Champ, 2011) tuovat ne esiin. Aineenopettajan arjen koulunpidon hallinnan opiskelu on verkkosimulaation fokuksessa sosiaaliseettisinä dilemmoina, joita simuloidaan painottamalla aineenopettajan sosiaalieettistä reflektiota ja opetusharjoittelijoiden todennäköisesti tulevaisuudessa kohtaamia opettajayhteisön kehittämistehtäviä sekä opettajien ja oppilaiden välisiä kriisi- ja ongelmatilanteita.

Helsingin normaalilyseon mentoriryhmät eli pienoisopettajanhuoneet luotiin siis siten, että aineenopettajaharjoittelijat valitsivat heille tarjotuista mentoriryhmistä kukin sen ryhmän, jonka aikataulu sopi parhaiten heidän opiskeluohjelmaansa tai jonka mentorin ilmoittamat aiheet kiinnostivat heitä eniten. Oleellista oli, että opettajanhuoneen aidon moniäänisen arjen todellisuusillusion tavoittamiseksi, jokaisessa ryhmässä oli mahdollisimman monen opetusaineen harjoittelijoita. Ryhmien koko vaihteli 12–14 opiskelijan välillä ja heidän laskennallinen kokonaistyömääränsä lukukausittain kaikissa mentoriryhmissä oli 10–12 tunnin välillä. Oma virtuaalimentoriryhmäni (VIRESIMU) oli tutkimusajankohtana ainoa verkko-opiskeluryhmä. Siihen opiskelijat hakeutuivat samojen periaatteiden mukaisesti kuin muihinkin ryhmiin. Opiskelijoille kylläkin korostettiin sitä, että verkko-opiskelu joustaa ajan ja paikan suhteen. VIRESIMUn ryhmiä (syksy 2009, syksy 2010 ja kevät 2010) ei haluttu kuitenkaan kasvattaa liian suuriksi, vaan sellaisiksi, että asynkroninen keskustelu oli mahdollista. Opiskelijoiden nimittäin oletettiin lukevan kaikkien ryhmänsä jäsenten ja mentorin tekstit sekä vastaavan niihin argumentoiden. Mentori puolestaan luki jokaisen opetusharjoittelijan keskusteluosuuden ja antoi hänelle välitöntä palautetta. Mentorina nostin esiin verkkokeskustelujen perusteella uusia verkkokeskusteluketjuja ja jaoin tarvittaessa lisää syventävää opiskelumateriaalia verkko-opettajanhuoneelle.

VIRESIMUn aikana sen osallistujilla oli vain kaksi kasvokkaista kohtaamista toistensa ja mentorin kanssa: 1) aloitustapahtuma, jossa esittelin opiskelijoille verkkosimulaation periaatteen, perehdytin opiskelualustaan (MOODLE) ja jaoin

VIRESIMUn opettajaroolin roolikortin siinä järjestyksessä, missä opiskelija saapui aloitustilaisuuteen ja toisena päättötilaisuus, jonka aikana kerroin oman palautteeni prosessista ja jaoin loppumerkinnät ja harjoittelijat vastasivat e-päättökyselyyn. Molemmat yhteiset tilaisuudet toteutettiin tietokoneluokassa, jolloin mentorina minulla oli mahdollisuus ohjata opiskelijat keskustelualusta MOODLEN tekniseen luonteeseen ja VIRESIMUn toimintaan verkossa sekä saada kaikilta prosessin päätteeksi samanaikainen kyselypalaute³⁹. VIRESIMUn mentorin ja opiskelijoiden opiskelija-asiat hoidin yhteislähetystenä sähköpostitse ja olin tavoitettavissa vain poikkeustilanteissa puhelimitse. Sähköpostin käyttö opetusharjoittelijan henkilökohtaiseen konsultointiin osoittautui tärkeäksi muutamissa arkaluontoisissa ja luottamuksellista keskustelua vaativissa asioissa. Omien ongelmien, jopa koulu-aikaisten, käsittelyn opetusharjoittelijat kokivat simulaatiokontekstissa katarttisina. Simulaatiodilemmat palauttivat joillekin osallistujille mieleen ikäviä muistoja heidän omista opettajistaan. Näin dilemموjen autenttisuus tuli myös todetuksi.

Pedagoginen käsikirjoitus, jonka rakensin kokonaissuunnitelmaksi tavoitteineen ja toteuttamisrakenteineen, oli keskeinen opiskelusimulaation VIRESIMUn toteuttamisessa. Se oli Helsingin normaalilyseon silloisen harjoitteluopetussuunnitelman HAROPSin hengen mukainen. Opetussuunnitelmassa korostetaan opettajankoulutuslaitoksen ohjaajien kanssa yhteistyössä sovittuja periaatteita, etenkin konstruktivistista tiedonrakentelua. Näiden tavoitteiden mukaan tutkijana ja virtuaalimentorina suunnittelin ja toteutin teoreettisella ja ammatillisella asiantuntemuksellani simulaatioharjoituksen pedagogisesti ja didaktisesti mielekkäällä tavalla. Opiskelijoille VIRESIMUn tavoitteet olivat koko ajan heidän luettavissaan verkossa. Tavoitteet perustuvat omaan tulkintaani edellä kuvatusta yhteisöllisyyskirjallisuudesta ja Normaalilyseon HAROPSin ”Koulu yhteisönä”-osion tavoitteista:

39 Kaikki VIRESIMUn osallistuneet vastasivat e-kyselyyn.

Virtuaalimentorin opiskeluohjelman tavoitteet⁴⁰ ovat seuraavat:

1. Teoreettiset tavoitteet

- Valmentautua opettajaksi koulun työyhteisöön
- Hankkia opettajan tarvitsemaa sosiaalista, psykologista ja eettistä pääomaa
- Oppia kollegiaalista ja ammatillista reflektointia, kehittää mikropoliittisia strategioita sekä ymmärtää koulun ongelmia
- Oppia myös jotain virtuaalisen opetuksen mahdollisuuksista

2. Käytännön tavoitteet

- Suutarinmäen yläkoulun tarjoaminen Sinulle mahdollisuudeksi olla oikea aineenopettaja, joka joutuu todellisiin tilanteisiin ja tekee todellisia ratkaisuja.
- Kohdata tulevana opettajana opettajanhuoneen ilmapiiri ja opettajien erilaiset mielipiteet.
- Antaa Sinulle mahdollisuus liittää hankkimasi kasvatustieteellinen, didaktinen ja ainetieto sekä opettajakokemukset toisiinsa kokemuksellisen oppimisen foorumilla.

3. Ideologinen⁴¹ tavoite

- Toivottavasti VIRESIMU auttaa Sinua näkemään, kuinka tärkeää opettajalle on aito yhteisöllisyys eli toiminta kollegojen kanssa yhdessä kouluongelmien suuruudesta ja vuorovaikutuksen vaikeudesta huolimatta.

VIRESIMUn käsikirjoitus pohjautuu konstruktivistiseen yhteistyöyhteisölliseen opettajankoulutusvisioon, joka samalla korostaa pragmaattista ja kontekstuaalista sosiaalieettistä oppimista (Rikkinen ym., 1994). Verkkosimulaatio oli yksi toteutus useasta Helsingin normaalilyseon aineenopettajaharjoittelijoiden ”Koulu yhteisönä”-osiosta. Muiden mentoriryhmien ohjelmista⁴² poiketen rakensin sen verkon MOODLE-alustalle. Pedagoginen käsikirjoitus oli oma suunnitelmani, jonka mukaan integroin asettamani tavoitteet VIRESIMUn toiminnan eri vaiheiksi, jotka näkyvät kuviossa 7 VIRESIMUn viitekehyksenä.

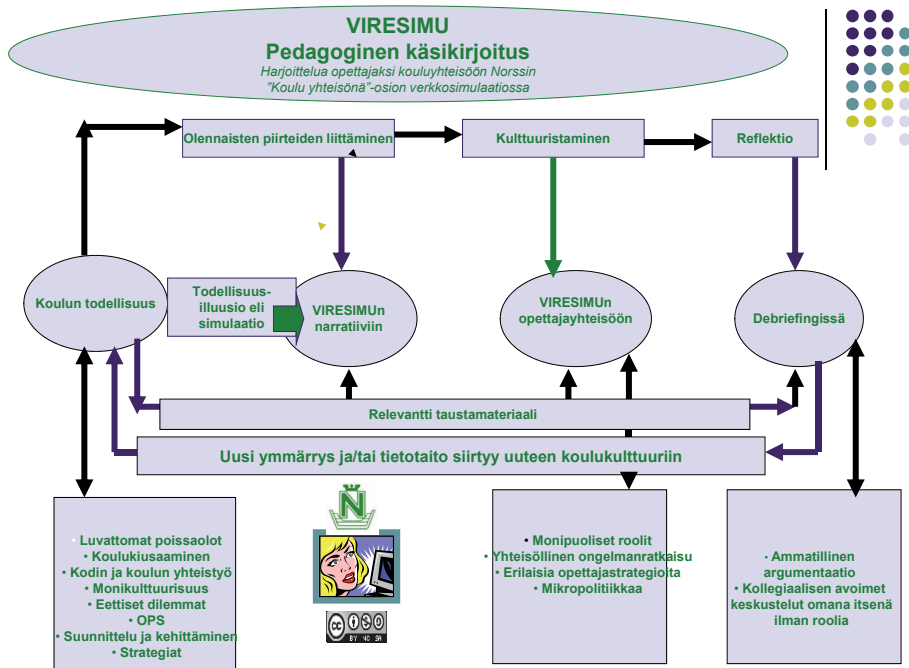
Simulaation pedagoginen käsikirjoitus ohjaa opetusharjoittelijaa verkkoharjoittelussaan tutustumaan kouluyhteisöön. Sen pohjana on aikamme koulun todellisuus luokanohjaajan ja opettajien kohtaamina ongelmina ja opettajan vastuutehtävinä. Nämä olennaiset piirteet liitin VIRESIMUn narratiiveihin. Päänarraatio toimi initiaationa simulaatioprosessiin luodessaan todellisuusillusion esimerkikoulun eli Suutarinmäen yläkoulun tilanteesta. Sitä vahvistivat myöhemmät

40 Tavoitteet sellaisina kuin ne esitettiin VIRESIMUssa opetusharjoittelijoille

41 Sitoutuminen opettajan sosiaalieettisen yhteistyöyhteisöllisyyden kasvattamiseen VIRESIMU-prosessin aikana.

42 Kukin mentori toteutti ryhmänsä ohjelman yksilöllisellä tavallaan kuitenkin huomioiden opettajankoulutuslaitoksen ja oman koulunsa harjoitteluopetussuunnitelman.

tapausedilemmojen narratiivit. VIRESIMUn opettajayhteisöön liittyminen kulttuuristi osallistujat aineenopettajuuteen monipuolisilla opettajarooleilla niiden henkilönarratiiveineen. Harjoittelijat ratkaisivat rooleissaan yhteisöllisesti todellisuuteen pohjaavia kouluongelmia. Sen tehdäkseen he joutuivat toteuttamaan erilaisia opettajastrategioita eli harjoittamaan opettajahuoneen mikropolitiikkaa. Simulaatiivisen vaiheen jälkeen harjoittelijat refleктоivat ammatillisesta näkökulmasta ilman roolejaan jokaisen ongelma- ja suunnittelutapauksen jälkeisissä palautekeskusteluissa (debriefing) simulaatioprosessia. Yhteisissä keskusteluissa painotin mentorina professionaalista argumentaatiota. Korostin myös käymiemme keskustelujen avoimuutta ja luottamuksellisuutta. Simulaatioprosessin ja ammatillisesti haastavan debriefingin jälkeen harjoittelijoiden oletettiin saaneen uutta ymmärrystä ja tietotaitoa, kun he siirtyvät opiskelunsa jälkeen aineenopettajina johonkin uuteen koulukulttuuriin. Mentorina jaoin verkossa simulaatioharjoituksen aikana relevanttia opiskelumateriaalia.



Kuvio 7. VIRESIMUN pedagogisen käsikirjoituksen viitekehys⁴³

43 Kuvio perustuu koontitulkintaani Laineman (2009) artikkelista, joka koskee simulaatioiden konstruktivistista rakentamista yhdistettynä verkkokeskustelun yhteistyöyhteisöllisyyttä edistäviin tavoitteisiin.

5.1 VIRESIMUn lähtökohtanarratiivi

Verkkosimulaatio VIRESIMUn lähtökohtana on virtuaalinen leikkimaailma, opettajanhuone, jossa kuvitteelliset opettajat toimivat rooleissa joskus hyvinkin kilpailullisten tavoitteidensa mukaisesti. Samalla toimintaympäristö on virtuaalinen maailma, joka on verkkoon luotu fantasiamaailma. Opettajankoulutus-simulaatiossa toimijoina olivat kuvitteellisen koulun opettajat opettajankokouksissaan. He ratkaisivat vuorovaikutteisesti työyhteisöään koskevia ongelmia tarkoituksenaan löytää mahdollisimman yhteistyöyhteisöllinen ratkaisu. Osallistuminen tapahtui vuoropuheluna verkossa. Harjoittelijat eläytyivät heille annettuihin rooleihin asynkronisessa⁴⁴ verkkokeskustelussa verkkoon kirjoitettuina teksteinä. Harviaisen (Harviainen, 2008, 67) mukaan jokainen roolileikin tapahtuma ja kokemus voidaan redusoida tekstiksi, jota voidaan hermeneuttisesti tulkita ja antaa sille merkitys. Harviainen korostaa sitä, että roolileikkiä ei useinkaan koeta peliksi, koska siitä puuttuu voimakas haaste tai kilpailullinen taistelu, siitäkin huolimatta, että sen sosiaalinen ympäristö saattaa luoda kilpailun tyyppisiä mikropoliittisia jännitteitä osallistujien välille.

VIRESIMUn koulutodellisuuden (Kuvio 7) toteuttamisen keskeisimpiä tavoitteita oli verkkosimulaatioon osallistuvien opetusharjoittelijoiden tutustuttaminen koulua paikallisesti ympäröivän yhteisön tavallisimpiin ominaispiirteisiin ja ongelmiin. Sen kuvitteellinen, joskin totuuden mukaisuuteen pyrkivä tarina, koottiin VIRESIMUn päänarratiiviin, jonka avulla opiskelijoille luotiin todellisuusilluusio Suutarinmäen yläkoulusta ja sen vaikutuspiiristä jossain pääkaupunkiseudulla. Näin VIRESIMUn konteksti laajennettiin ympäröivään yhteiskuntaan. Verkkosimulaation tavoitteen mukaisella harjoittelulla haluttiin valmentaa opetusharjoittelijoita kohtaamaan koulun tyypillisimmät yhteisölliset tehtävät, kriisit ja ongelmat, joita opettajat joutuvat kohtaamaan työskennellessään koulussa.

Pedagogiseen käsikirjoituksen pääkertomukseen pyrin rakentamaan mahdollisimman paljon narratiiviseksi lisätäkseni roolileikin henkeä simulaatioon sellaisena kuin Heliö (2004) ja Harviainen (2012) sen kuvaavat. Päänarraation kontekstuaalinen asiantuntija, Helsingin normaalilyseon maantieteen lehtori Juha-Pekka Husso kirjoitti sen mielessään edellä esitetyt tavoitteet. Yläkoulu sijoitettiin kuvitteelliseen tyypikouluun, Suutarinmäeksi nimettyyn lähioon jossain pääkaupunkiseudulla. Pääkertomuksen kontekstikuvaukseen integroitiin kaikki muut VIRESIMUn kertomukset eli tapausnarratiot, niin dilemmat kuin opettajien roolikuvauksetkin. Narration keinoin harjoittelijat johdateltiin tutustumaan uuteen työpaikkaansa ja eläytymään rooliinsa Suutarinmäen yläkoulun aineenopettajina ja luomaan

44 Asynkroninen verkkokeskustelu tarkoittaa osallistujien eriaikaista keskustelua erotuksena chatistä, joka on samanaikaista läsnäoloa verkossa. Osallistuja voi siis valita tietyn aikaraamin puitteissa sen, milloin hän osallistuu yhteiseen keskusteluun.

itselleen todellisuusilluusio. Narraatio toimi heittäytymisen katalysaattorina ja simulaation mentaalisenä ennakkojäsentäjänä. Olettamuksena oli, että opetus-harjoittelijoille syntyy realistinen kuva tulevan aineenopettajan työn luonteesta muunakin kuin oppituntien valmisteluna ja niiden pitämisenä ja näkisivät sen myös opetussuunnitelmatyönä, koulun kehittämisen strategioina sekä oppilason-gelmien ratkaisemisena. VIRESIMUssa pääkertomuksen tehtävänä oli varmistaa se, että harjoittelijat VIRESIMUn prosessin aikana ovat ongelmanratkaisussaan kontekstuaalisia. Tässä tutkimuksessa sillä ymmärretään nimenomaan heidän statustaan Suutarinmäen lähiön yläkoulun opettajina. Pääkertomuksen tehtävänä oli avata harjoittelijoille se autenttinen yhteiskunnallinen todellisuus, jossa pää-kaupunkiseudun peruskoulut kuten Suutarinmäki toimivat:

Kotilähiömme Suutarinmäki – Me olemme Suutarinmäki!⁴⁵

1. Alueen yleiskuvaus

Helsingin pohjoiseen alueeseen kuuluva, Ruunaanjoen varrelle sijoittuva, Suutarinmäki on ollut asuttuna 1700-luvun puolivälistä saakka. Nykyisen kaltaista omakotiasutusta on ollut 1930-luvun alusta alkaen ja ensimmäiset kerrostalot rakennettiin alueelle 1970-luvun alussa. Tämän jälkeen asukasmäärä on alkanut hiljalleen nousta, mutta vasta 1990-luvun alussa alueelle muutti runsaasti lisää väkeä, mikä aiheutti painetta niin aluesuunnittelulle kuin sosiaalipuolellekin. Aluetta luonnehtii kaupunkimaisen asutuksen vastapainona runsaat viheralueet, joista tosin osa on tulevassa kaavaluonnoksessa kaavoitettu niin asuntotuotannolle kuin teollisuudellekin.

Asutokannasta suurin osa on vielä tällä hetkellä kaupungin vuokrataloja. Asukasmäärä vakiintui nykyiselle tasolla viime vuosikymmenen loppupuolella, jonka jälkeen muutokset eivät asukasmäärissä ole enää olleet suuria. Näyttäisi siltä, että Suutarinmäki on kasvanut melkein täyteen mittaansa ja voi ruveta keskittymään alueen sisäiseen kehittämiseen ja toimintojen yhteen sovittamiseen.

2. Väestö

Alle 6-vuotiaita lapsia Suutarinmäessä on 10 % koko alueen väestöstä. 7–15-vuotiaita on 15 % ja 16–20-vuotiaita 6 %. Alueella on koko maan väestöä ajatellen vähän 15–25-vuotiaita. Tätä on selitetty mm. vähäisellä jatkokoulutuspaikkojen tarjonnalla Suutarinmäessä tai lähialueella. Työikäisten ja eläkeläisten määrä on kuta kuinkin samassa suhteessa kuin koko maassa. Alueella on suomenkielisiä 87 % väestöstä ja ruotsinkielisiä 3.5 %. Ulkomaalaistaustaisia Suutarinmäessä on 12 %. Heistä erityisesti lapsia ja nuoria on paljon, mikä näkyy peruskoulun yläluokilla: yhdellä luokalla voi olla jopa neljää eri kieltä

äidinkielenään puhuvia oppilaita. Koulunkäyntiavustajat ja tulkit ovat nykyisin koulun arkipäivää.

3. Palveluvarustus

Alueella on yksi kirjasto, jonka toimintaan kunta on kahtena viime vuotena panostanut (mm. uusia kirjahankintoja on pystytty tekemään ja kirjaston muita palveluja monipuolistamaan). Terveysasemalla on kolmen terveyskeskuslääkärin virat, joista kaksi on tällä hetkellä täytettynä. Kolmanteen virkaan ei ollut hakijoita edellisellä hakukerralla. Mikäli seuraavalla kerralla ei ole päteviä hakijoita, virasta säästyvät rahat käytetään terveyskeskuksen laboratorion parantamiseen ja määräaikaisen laboratorioapulaisen palkkaamiseen. Tämä oli nimenomaan terveyskeskuksen oman henkilökunnan toive. Suutarinmäessä toimii yksi päiväkotia, yksi peruskoulu ja yksi lukio. Lähitulevaisuudessa kunnan sivistystoimen tavoitteena on pyrkimyksenä kehittää näitä palveluja, mutta toistaiseksi luokka- ja ryhmäkoot ovat niin suuria kuin laki antaa myöten. Vaihtuvuus opettajakunnassa erityisesti peruskoulun yläluokilla ja lukiossa on melko suurta. Tulevaisuudessa lukion kohtalona saattaa olla lakkauttaminen, sillä kaksisarjaisena se ei ole riittävän vetovoimainen (esim. soveltavia kursseja ei lukio voi tarjota). Mahdollisesti suutarinmäkeläiset nuoret menevät jo lähitulevaisuudessa läheisiin suurlukioihin, joita onneksi on tarjolla kohtuullisen matkan päässä.

4. Tulotaso

Keskimäärin Suutarinmäen työikäinen väestö hankkii 58 % koko maan väestön keskimääräisestä tulotasosta. Asuntokuntaakohtaiset tulot ovat suhteessa palkansaajien tuloon nähden 1.2 kertaiset. Luvussa on viitteitä moniin yksinhuoltajatalouksiin sekä siihen, että toinen puolisoita on työttömänä. Alueella on toimeentulotuen saajia 1499 henkilöä (125/1000), mikä on lähes puolitoista kertainen koko maan vastaavaan arvoon suhteutettuna. Alueella on siis työttömiä (työttömyysaste noin 20 %) ja pienituloisia. Sosioekonomista taustamuuttujaa on usein esitetty syyksi siihen, miksi Suutarinmäessä lastensuojelutapausten määrä on suuri alle 7-vuotiaiden kohdalla ja alle 17-vuotiaidenkin kohdalla lastensuojelutapausten osuus on 22 %.

5. Kehittämishankkeet

Lähiöprojekti, jonka tehtävänä oli ryhtyä parantamaan Suutarinmäen ympäristöoloja, käynnistettiin vuonna 2004. Projektin seurauksena lähiön ulkoinenkin ilme muuttui perusteellisesti: vanhat, jo lähes 30-vuotiaat kerrostalot saivat näyttävät julkisivut verhoon. Projektiin liittyi myös alueen toimivuuden parantaminen (esim. katuverkostoon ja liikenteen suuntautumiseen kiinnitettiin huomiota) ja lähiön palveluiden tarjonnan turvaaminen. Vantaanjoki ympäristöineen on alueen keskeinen elementti ja tätä haluttiin tuoda myös projektissa esille. Asukkaille perustettiin myös monitoimitalo vuonna 2002. Myöhemmin tällaisia tiloja on lisätty ja käyttöä kohdennettu erilaisille käyttäjäkunnille. Erityisesti vanhukset ja nuoret ovat olleet käyttäjäryhmiä, joita on pyritty huomioimaan. Jälkimmäiselle ryhmälle on laadittu toimintaohjelma, jonka avulla on yritetty kehittää nuorison omaksi kokemisen tunnetta. Tämä tarkoittaa toimintaa, minkä seurauksena nuoret tunsivat alueen omana, itselleen kuuluvana ja itselleen tärkeänä. Projekti on toteutettu koulujen, sosiaalitoimen ja seurakunnan yhteistyöllä. Mukana projektissa on ollut myös poliisi, jossa on kehitetty ajatus paikallispoliisista, ns. oman kylän poliisista.

Tämä toiminta on poikunut yhden määräaikaisen ns. korttelipoliisin viran Suutarinmäkeen. Toiminnassa on ollut mukana talkoovoimin myös paikallinen urheiluseura Suutarin Ponnistajat. Alueen toimintoja kehittämään perustettiin reilut vuosi sitten asukasyhdistys, Suutarinmäki Asukasyhdistys ry., joka kokoontuu säännöllisesti kuukauden ensimmäinen torstai monitoimitalossa. Ensimmäisen vuoden teemaksi yhdistys päätti ottaa Suutarinmäen julkisuuskuvan parantamisen lehdistössä. Toisena vuotena yhdistys on toiminut aktiivisesti esimerkiksi koulujen kanssa (esimerkiksi järjestämällä yhteisen teemaillan opettajille ja vanhemmille, ns. linkki-ilta).

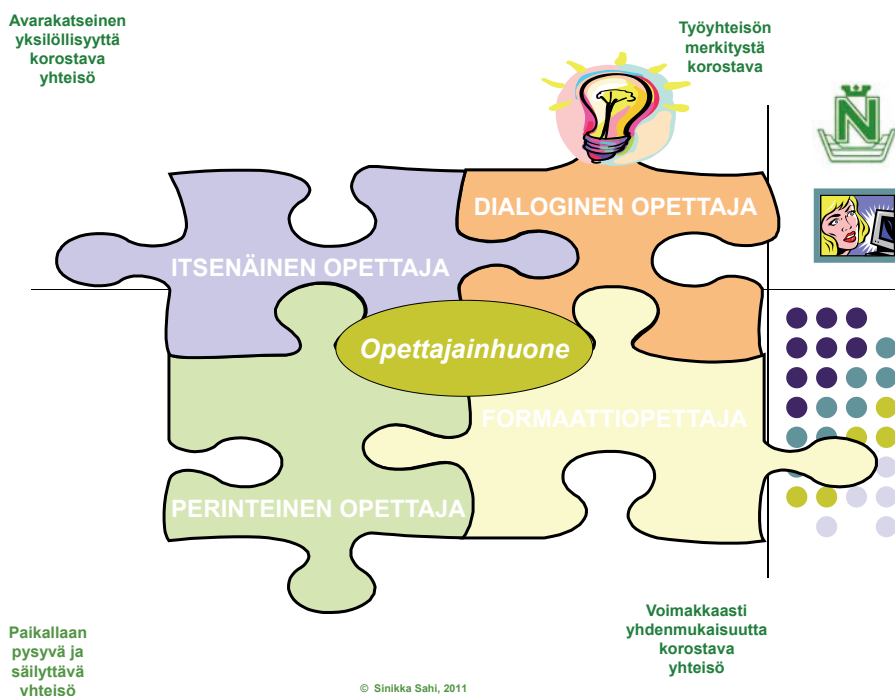
5.2 Opettajahuoneen roolirakennelmat

Keskeisimpiä tavoitteitani oli tarjota VIRESIMUssa aineenopettajaharjoittelijoille aito yhteistyöyhteisö (Hakkarainen ym., 2004). Tässä koulussa tapahtuisi kolla-boraatiota innovatiivisen tiedonrakentelun edistämiseksi ja uuden ammatillisen yhteisöllisen tiedon kokemukselliseksi hankkimiseksi. Rakensin **Suutarinmäen yläkoulun opettajanhuoneen** yhteistä jaettua osallistumista varten siten, että kukin opetusharjoittelija oli oman aineensa opettaja, mutta roolit (Bowman, 2010) jaettiin sattumanvaraisesti osallistujille. Ne asettuivat dialogisiin tiloihin (Kuvio 8), jotka sijoittuvat nelikenttään yhteisöllisyytensä (autonomisuus – yhteisöllisyys) suunnan ja didaktisen ajattelunsa (pedagoginen avoimuus – sulkeutuneisuus) suhteen. Ne edustivat neljää erilaista dialogista tilaa⁴⁶ suhteessa näihin tiloihin nelikentässä: 1) dialoginen opettaja (D) pyrkii tietoisesti yhteisölliseen ratkaisuun ja on pedagogis-didaktisessa ajattelussaan avoin, 2) itsenäinen (autonominen) opettaja (A) on myös avoin erityisesti omalle ajalleen ominaisiin tai sellaiseksi kokemiinsa innovaatioille, mutta hän korostaa omaa asemaansa ja vaalimaansa ajattelutapaa painotetun yksilöllisesti yhteisöllisyyden jäädessä taka-alalle, 3) formaattiopettaja (F) painottaa valitsemaansa pedagogiikkaa ja didaktiikkaa normeina eikä ole innostunut sallimaan yhteisön toiminnassa kollegojen vapaata omasta ajattelusta poikkeavaa ajattelua, 4) perinteinen opettaja eli tieteellistä pedagogista käsikirjoitusta vailla oleva opettaja (P) vastustaa ja on välinpitämätön ammatillisesti kehittävää muutosta kohtaan pitäytymällä tieteellisesti perustelemattomiin perinteisiin ja oppimiinsa vakiintuneisiin työtapoihin. Hänen työaseensa on huumori ja sosiaalinen kanssakäyminen. Hän ei siis noudata mitään tieteellistä pedagogista käsikirjoitusta viihdyttäessään oppilaita ja työtovereitaan. Kuvatut opettajaroolit ovat peilikuvia Champion ym. (1990, 66–69) kuvaamista konsultin rooleista ja niiden dialogisista tiloista.

Samaa opettajaroolia kirjoitettiin eri nimillä sekä miehille että naisille. Roolit jaettiin sattumanvaraisesti harjoittelijoille. Kulloinenkin opiskelijoiden lukumäärä

46 LIITE 4 Esimerkkejä VIRESIMUn roolikorteista

vaikutti kunkin opettajaroolin toteutuneeseen määrään. VIRESIMUn osallistuja sai ensimmäisessä kokoontumistilaisuudessa roolikorttinsa, jossa kuvattiin hänen roolinsa pedagogisdidaktinen ajattelu ja kuvitteellinen henkilökohtainen tarina, jota osallistuja integroi teksteihinsä sen perusteella, minkä käsityksen hän roolistaan sai roolikortista. Näin sama rooli sai osakseen erilaisia samansuuntaisia tulkintoja. VIRESIMUn tavoite oli se, että mahdollisimman moni opettaja alkaisi arvostaa alkuperäisestä roolistaan huolimatta dialogista työyhteisön merkitystä korostavaa opettajuutta (Rikkinen ym., 1994) ja tavoitella sitä, koska se parhaiten edustaa asettamaani simulaation eettissosiaalista yhteistyöyhteisöllistä tavoitetta.



Kuvio 8. VIRESIMUn opettajanhuoneen opettajaroolien yhteisöllisyyden dialogiset tilat nelikenttänä

VIRESIMUssa kulttuuristaminen (Kuvio 7) tarkoittaa sitä, että verkkosimulaatioon osallistuvat opetusharjoittelijat sitoutuivat toimimaan yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa Suutarinmäen yläkoulun moniäänisessä kulttuurissa, ottivat osaa yhteiseen päätöksentekoon, kuuntelivat toisiaan ja kehittivät yhdessä omaa opettajuuttaan ja samalla yhteisöään. Opetusharjoittelijat olivat pääsääntöisesti vailla todellisia ja pitkäkestoisia opettajayhteisökokemuksia osallistuessaan simulaatioon. Verkkosimulaation tehtävä oli tarjota heille niitä kuvitteellisen Suutarinmäen yläkoulun aineenopettajina verkkosimulaation opiskeluympäristössä. Kukin osallistuja tuli tähän kulttuuriin eli yhteisöön hänelle annettussa roolissa, jonka kautta verkko-opettajuus tarjosi hänelle lähtökohtia tulevaisuuden kouluyhteisössä

kohdattaviin asioihin. VIRESIMUssa oli merkityksellistä se, että sen verkko-opettajanhuone ei ollut valmis yhteisö, johon opettaja astui, vaan se alkoi elää ja kehittyä vasta rooliopettajien mikropoliittisten strategioiden, vuorovaikutuksen ja ongelmanratkaisuprosessien kautta. Voidaan ajatella, että simulaatiokokemuksen seurauksena Suutarinmäen yläkoulun opettajille alkoi syntyä yhteinen pedagoginen mielenmaisema (mindset), ilmapiiri, jota kutsutaan yleisemmin koulukulttuuriksi.

5.3 Dilemmakertomukset ja simulaation kulku

VIRESIMUssa kulttuuristamisen keinoja olivat erilaiset peruskouluille ominaisimmat ja yleisimmät tapaukset, kriisit ja ongelmat (Kuvio 7). Rooliopettajia kannustettiin aktiivisesti osallistumaan heille annettujen ongelmien ratkaisuun, ammatillisen tiedon käsittelemiseen ja sen keskenään jakamiseen (Hakkarainen ym., 2004). He joutuivat ratkomaan yhdessä koulutodellisuuden ongelmat⁴⁷. Nämä tehtävät vaihtelivat viikoittain, ja ne esitettiin opiskelijoille verkossa tapausnarratiiveina. Sähköpostin yhteislähetyksellä ilmoitin opetusharjoittelijoille uusista tehtävistä verkko-opiskelualustalla. Hakkaraisen ym. (2004) tärkeänä pitämä yhteisön jaettu osallistaminen syntyi, kun jokaisen rooliopettajan oletettiin keskustelevan asynkronisesti ratkaistavista ongelmista keskustelualustalla kollegojensa kanssa. Mentorin tehtävänanto määritteli kunkin ongelmanratkaisun aikataulun. Lähtökohta oli, että kukin osallistuja luki alustalle tulleet dilemmatekstit ja kommentoi niitä. Opettajanhuoneen autenttisuus ja moniäänisyys syntyivät rooliopettajien puheenvuoroista, jotka olivat heidän tulkintaansa jokaisesta tapauksesta omassa roolikortin mukaisessa roolissaan.

Jos Gallegon (Gallego, M. A. ym. 2001, 951–997) mukaan opettajanhuone on sen sosiaalisen perinnön tuote, VIRESIMUn opettajanhuoneella ei ollut omaa historiaa, vaan sen sosiaalisen yhteisön historian loivat harjoittelijat yhdessä toiminnallaan verkkosimulaatiossa. Konstruktivistista (Tynjälä, 1999, 357–442) ja innovatiivista opiskelua (Hakkarainen ym., 2004) toteutettiin juuri tässä opiskeluympäristössä tukemalla opiskelijan tiedonrakentelua sallimalla jokaisen tuoda rohkeasti esiin omat ammatilliset ajatuksensa ja altistaa ne yhteisen keskustelun ja neuvottelun osaksi (Hmelo-Silver, 2003, 397–420). Siksi myös mentori osallistui keskusteluun omassa roolissaan joko rehtorina tai kuvitteellisen malliluokan 8f⁴⁸ luokanohjaajana. Mentorin roolini osallistuvana moderaattorina legitimoiti luontevan läsnäoloni virtuaalisessa opettajanhuoneessa. Mentorina liitin tehtävän ohkeen nettikirjallisuutta pohdintojen tueksi. VIRESIMUn keskusteluohjeet⁴⁹ olivat seuraavat:

47 LIITTEET 5, 6 ja 7

48 Oppilastapaukset (dilemmat) sattuivat kuvitteellisessa malliluokassa 8f.

49 Keskusteluohjeet sellaisina kuin ne esitettiin opetusharjoittelijoille VIRESIMUssa.

Keskustelualustalla tapahtuvalle keskustelulle on ominaista vuorovaikutteisuus. Keskustelujen pitäisi mahdollisimman paljon muistuttaa face-to-face (F2F) -keskusteluja, joissa läsnä olevat ovat yhdessä tilassa ja puhuvat kulloinkin käsiteltävästä aiheesta.

Tämä keskustelu ei ole synkronista eli samanaikaista, vaan kukin osallistuja saa valita verkossa puheaikansa yhteisen aikataulun puitteissa, jolloin ne ovat siis asynkronisia. Siksi on tärkeää, että kenenkään ”puheesta” ei saa tulla monologista yksinpuhelua, osallistuja ajattelee silloin yksinään. Nyt pitää puhua yhdessä, joskin se tapahtuu eri aikaan. Keskustelujen vuorovaikutteisuus on oleellista harjoituksemme kannalta katsoen.

Keskusteluissa noudatetaan seuraavia periaatteita:

- (a) Kukin osallistuja roolikeskusteluissa (R) tai omana itsenään (B) ja (TR)-töissä yrittää mahdollisimman aktiivisesti osallistua eikä pidä turhan pitkiä taukoja keskustelualustalla käydessään.
- (b) Kunkin osallistujan on reagoitava ainakin kolmen (3) muun keskustelijan viestiin joko kannattamalla tai vastustamalla hänen esittämiään ajatuksia tai jotenkin muuten viittaamalla niihin ja/tai tukimateriaaleihin. Työryhmitöissä hän vie ryhmän ajatuksia eteenpäin, jotta annettu tehtävä tulee tehdyksi yhteisvoimin.
- (c) Omissa kirjoituksissa sekä vastauksissa pitää muiden viestejä kommentoida ja argumentoida.
- (d) Kukin keskustelija perustelee mahdollisuuksiensa mukaan esittämiään ajatuksia ja väitteitä hankkimillaan tiedoilla.
- (e) Keskustelua olisi hyvä johdatella uuteen suuntaan esittämällä jatkotoimia jo esitettyihin asioihin tai argumentointiin jne.
- (f) Yhteisen reflektoinnin eli pohdinnan aikaansaaminen on myös tärkeää sekä keskustelupalavereissa että työryhmissä.
- (g) Keskustelua pitää monipuolistaa kytkemällä se keskustelijoiden tähän mennessä hankkimaan kasvatustieteelliseen ja didaktiseen tietoon, jolloin teorian ja käytännön välille muodostuu yhteys.
- (h) Keskusteluissa on syytä ottaa huomioon kaikki se tieto, jota Suutarinmäestä lähiönä ja erityisesti Suutarinmäen yläkoulusta tulee alustalle. Ratkaisut tehdään aina Suutarinmäen kontekstissa, ei yleisellä tasolla. (B)-keskusteluissa taso on yleinen, joskin taustalla on Suutarinmäki-kokemus, jonka debriefing (B)-keskustelu tavallaan on.

Keskustelun (R+B+TR) pääperiaatteet lyhyesti:

- Relevantit väittämät asiaan, josta keskustellaan, joskin roolin viitoittamalla tavalla.
- Jokainen yrittää nostaa esiin tärkeitä ja keskeisiä näkökulmia oman roolinsa puitteissa.
- Jokainen opettaja parhaansa mukaan tuo uutta informaatiota, ideoita tai ratkaisuja, joita ei ole ennen mainittu, niiden ei tarvitse olla aina tärkeitä tai hyödyllisiääkään. Toisaalta on muistettava reagoida muiden esittämiin ajatuksiin.
- Keskustelija voi vahvistaa/todentaa mielipidettään viittauksilla tai lähdekirjallisuudella.
- Osallistuja saa esittää loogisia väitteitä, olla samaa mieltä tai eri mieltä tarjoamalla perusteluja, esimerkkejä, todisteita...
- Omia aikaisempia mielipiteitään tai reflektioitaan saa muuttaa, jos on saanut siihen aiheita, ajattelemalla kriittisesti tai arvioimalla uudelleen sanomaansa perustelemalla asiaa loogisesti.

Oleellista on, että toimit roolikeskusteluissa oman roolisi puitteissa ja näiden tässä esitettyjen periaatteiden hengessä!

Meillä tulee olemaan seuraavanlaisia keskusteluja:

(Simulaatio)roolissa (R), jossa kukin keskustelee roolikortin antamien vihjeiden mukaisesti. Keskeistä on nimenomaan roolin pedagoginen ja didaktinen näkemys. Tässä auttaa varmasti lukemasi tai havaitsemasi tiedot erilaisista teorioista ja opetuskäytänteistä. Roolissasi joudut usein olemaan eri mieltä kuin itse olisit. Yritä nyt kuitenkin olla uskottava rooliminäsi. Se avartaa ajatteluasi. Juuri roolisi kaltaisia ihmisiä opettajanhuoneet ovat pullollaan. Heidän kanssaan joudut toimimaan päivästä toiseen. Nyt siis opit opettajanhuoneen mikropoliitikkaa.

Omana itsenä (B) saat sitten tuulettaa ihan vapaasti samoista asioista.

(TR) on työryhmätyö, jossa teet tehtäviä, mietintöjä, ohjeita jne. yhdessä muiden opettajien kanssa

ROOLEISTA:

Kukin teistä saa roolikortin, jossa on kerrottu opettajasta henkilönä, jollainen olet roolikeskusteluissa (R) tai (TR). Jollakin muulla voi olla sama rooli erinimisenä. Siksi voit muuntaa henkilökohtaista elämänkertaa, mutta niin, että se on sopusoinnussa PEDAGOGISEN JA DIDAKTISEN NÄKEMYKSESI kanssa. PEDAGOGISTA JA DIDAKTISTA NÄKEMYSTÄSI ET SAA MUUTTAA!

On erittäin keskeistä ja tärkeää, että noudatat tällaisia periaatteita omassa ammatissasi. Voit ja oikeastaan sinun on syytä höystää näitä näkemyksiä sellaisella tiedolla, jonka havaitset teoreettisesti tukevan juuri tämän opettajatyypin toimintaa.

Rooli voi olla täysin erilainen kuin itse olet, mutta sinun on silti pitäydyttävä siinä ja otettava roolistasi kaikki ilo irti. Simulaatio ”matkii” todellisuutta, mutta samalla se on illuusio todellisuudesta eli leikkiä, johon sinä samalla tempaudut mukaan.

VIRESIMUn pedagogiseen käsikirjoitukseen kuuluvat eli yhteistyöyhteisöllisesti ratkaistavat **sosiaalieettiset dilemmat** (LIITTEET 5, 6 ja 7) olivat keskeisiä simulaatiokokonaisuudessa (Kuvio 7). Ne yhdistettiin pedagogiseen käsikirjoitukseen tapausnarratiiveina. Kulttuuristamisen prosessin tavoitteena oli se, että aineenopettajaharjoittelijat aikanaan siirtyessään todellisiin opettajanhuoneisiin osaavat argumentoida johtopäätöksiään ja ovat tietoisia ammatillisista yhteistyöyhteisöllisyyttä edistävästä ja haittaavista seikoista. Kulttuuristamisen avulla he myös ehkä kokevat itsensä rohkeammiksi ottamaan esiin ja osallistumaan vaikeiden kysymysten käsittelyyn työpaikoillaan erilaisia vuorovaikutuskeinoja ja pedagogisdidaktisia mielipiteitä ja arvoja edustavien kollegojen kanssa. Näin heille syntyy kokemus ja jonkinlainen visio oman opettajuutensa ammatillisista piirteistä. VIRESIMUn aikana saavutettu ymmärrys ja tietotaito voivat siirtyä uuteen koulukulttuuriin. Virtuaalimentorin viestin koulun kehittämiskeskustelun päätteeksi esitin VIRESIMUn harjoittelijoille näin:

”Muistakaa, opettajat ovat kollegoja. Opettajanhuone ei saa olla feodaalisysteemi, jossa on vanhoja nautintaoikeuksia. Kyllä yksinäisten opettajien aika on ohi. Autonominen opettaja, joka selviää hienosti yksinään, on ohi mennyt unelma. Tarvitsemme vahvoja dialogisia opettajia, jotka antavat myös jotain itsestään muille opettajille ja koulun yhteisölle. Vanha sanonta antamisen ilosta ja samalla saamisesta on ihan totta. Vaikka hyvän opettajatyypin stereotypointi on vaarallista, dialoginen eli yhteisöllinen opettaja on toivottava yksilö tässä hetkessä. Huomenna yhteiskunnallinen tilanne voi vaatia jo jotain muuta osaa-mista. (Sahi, VIRESIMU 1.12.2009)”

VIRESIMUn tapaukset (LIITTEET 5, 6 ja 7) **ja niiden käsittely** verkossa voidaan jakaa kahteen ryhmään: 1) aineenopettajan vastuu oman koulun opetuksen ja organisaation kehittämisestä ja 2) vastuu hankalien oppilastapauksien hoidosta⁵⁰. Näitä kaikkia aiheita käsiteltiin verkko-opettajankokouksina, joiden puheenjohtajana toimin roolissani Suutarinmäen yläkoulun rehtori Kaijana. Koulun kehittämistä edusti esimerkiksi harjoitus, jossa opettajaryhmät rooleissaan pohtivat koulun opetussuunnitelman toiminta-ajatusta sekä SWOTia⁵¹ ja sen jälkeen kävivät roolittoman debriefing-keskustelun koulun kehittämisestä. Koululle laadittiin ryhmätyönä muun muassa tasa-arvosuunnitelma ja keskusteltiin siitä. Sen jälkeen käsiteltiin koulussa tapahtunut sukupuolisen häirinnän tapaus.

50 Esim. Majjan tapaus=luvattomat poissaolot, Villen tapaus= koulukiusaaminen

51 **SWOT**= vahvuudet (**S**trengths), heikkoudet (**W**eaknesses), mahdollisuudet (**O**pportunities) ja Uhat (**T**reats)

Tapausten käsittelyssä oli yleensä sama pohjakaava. Julkaisin mentorina tapauksen yhteisellä alustalla. Tehtävän antajana olin joko Kaija-rehtori tai tyyppiluokan⁵² 8f luokanohjaaja Mervi Peltonen. Tapausta käsiteltiin joko yksilö- tai ryhmäkeskusteluna rooleissa⁵³. Virtuaalimentorina muodostin **ryhmäkeskusteluryhmät** etukäteen. Osallistujat eivät saaneet valita ryhmäänsä, mikä olisi saattanut olla mielenkiintoista mikropolitiikan ja yhteisöllisyyden kehittymisen näkökulmasta. Määrättyjen ryhmien avulla saatoin tasaisemmin valita kaikkien roolien edustajia ja luoda siten autenttisen tunnelman. Laajoissa tehtävissä suosin ryhmätöitä, kuten koulun kehittämis- ja suunnittelutehtävissä, joita olivat opetus-suunnitelmaa tai strategioita kehittävät tehtävät. Näinhän kouluissakin turvaututaan työryhmiin, kun isoja suunnitelmia hallinnoidaan.

Kaikkien tapauksien käsittelyn jälkeen niissä nousseita ratkaisuja ja ongelmia käsiteltiin jälkipuintikokouksissa (debriefing), joissa kukin keskustelija esiintyi ja toi esiin mielipiteensä dilemman ongelmien ratkaisusta omana itsenään ilman roolia. Näissä keskusteluissa voitiin ja saatettiin myös viitata kunkin omaan panokseen ja kokemuksiin omassa roolissaan ja yleensä VIRESIMUn esiin nostamiin ongelmiin. Virtuaalimentorina toin yhteiselle keskustelualustalle kuhunkin aiheeseen liittyvää nettimateriaalia. Kehotin opiskelijoita tekemään samoin.

Simulaation jälkeistä debriefingiä eli palautepohdintaa (Kuvio 7) monet asiantuntijat kuten van den Hoogen ym. (2016, 368–388) pitävät simulaation kuuluvana keskeisenä toimintana. Sen aikana osallistujilla on mahdollisuus koota prosessin aikana koetut asiat, ja ymmärtää opitut asiat laajemmassa kontekstissa. Jos VIRESIMUn roolikeskustelu on mentorin ohjaamaa kulttuuristamista Suutarinmäen yläkoulun kontekstissa, debriefing⁵⁴ edustaa puolestaan mentorin johdolla tapahtuvaa saman prosessin yleistämistä. VIRESIMUn debriefingin tarkoitus oli edistää opettajan omakohtaista ammatillista argumentaatiota ja professionaalisesti perusteltua kannanottoa simulaatiotapauksen hoitoon ja sen yhteisöllistä reflektiota. Simulaation hyödyn kannalta oli tärkeää, että jokainen osanottaja sai sanoittaa ammatilliset ajatuksensa pelkäämättä kritiikkiä ja että hän havaitsi olleensa osallisena asioiden hoidossa. Näinhän pitäisi osallisuuden tunteen sosiaalieettisesti kypsässä opettajanhuoneessakin syntyä (Tirri & Husu, 2006, 163–82). Mentorin tehtävä on mahdollisuuksien mukaan kertoa osallistujille se, miten käytännössä yleensä toimitaan ja selvittää omaa käyttöteoriaansa, jakaa ammatillista tietotaitoaan, ammatillisen historiansa kokemuksia ja samalla kollegiaalisesti kannustaa ohjattaviaan. Crookallin (2014, 416–427) mukaan todellista oppimista eli VIRESIMUn tapauksessa ammatillista oppimista tapahtuu vain silloin, kun simulaation

52 Tyyppiluokka eli kuvitteellinen peruskoulun kahdeksas luokka, jossa useimmat tapauksien ongelmat esiintyivät. Sellainen oli VIRESIMUssa Suutarinmäen yläkoulun 8f, jonka luokanohjaaja oli roolihenkilö Mervi Peltonen (= mentori).

53 Yksilökeskustelu roolissa (R) tai ryhmässä (TR)

54 Yksilökeskustelu omana itsenä ilman roolia (B)

osallistujat tosissaan sitoutuvat prosessiin ja refleктоivat sen antia: ”Simulation/game + proper debriefing engagement = learning”. Hänen mukaansa silloin opiskelu noudattaa Kolbin (Kolb & Kolb, 2008/2009, 297–327) kuvaamaa opiskelun kehää.

VIRESIMUn jälkipuinnin eli debriefingin vaikuttavuus lepäsi mentorin har-teilla. Palautekeskustelu toteutettiin simulaatiotapauksien jälkeisissä osallistujien yhteisissä keskusteluissa sekä strukturoidussa muodossa kaikkien harjoittelijoiden e-päätökykselyn vastauksina. VIRESIMUn mentorin roolini oli simulaatiopros-essa keskeinen, koska olin sen kaikkien rakenteiden ja sisältöjen suunnittelija sekä prosessia ohjaava observeiva moderoija ja yhteiseen verkostoon osallistuva rooli-keskustelija. Mentorina olin henkilö, joka lopulta kytki VIRESIMUn virtuaalisen ”Koulu yhteisönä”-jakson verkkokeskusteluprossessin Helsingin normaalilyseon ja tiedekunnan aineenopettajakoulutukseen.

Virtuaalimentorina ohjasin keskustelua ongelmanratkaisutilanteissa tavoit-teena VIRESIMUn design ja sen mukainen yhteistyöyhteisöllisyys. Siksi valitsin tutkimukseni teorian mukaiset ajattelu- ja toimintastrategiat, jotka tukivat jo aiem-min kuvattuja aineenopettajakoulutuksen tarpeita ja tavoitteita. Mentorina raken-sin mentaalisen sillan ohjatun harjoittelun ja tulevien ammattifoorumien välillä.

VIRESIMUn mentorina asetin itselleni ohjaavana opettajana seuraavat am-matilliset tavoitteet:

1. *Kontekstuaalisuus*, jolla tarkoitan sellaista sosiaalieettistä näkemystä, jossa koulu ei ole erillinen saareke Suutarinmäen ympärillä olevasta yhteiskunnasta. Suutarinmäen yläkoulussa tavoitteena oli kaikkien opettajien, erityisesti aineenopettajien, sitoutuminen toimimaan vastuullisesti yhdessä ympäröivän yhteiskunnan, oman koulun, sen oppilaiden, heidän kotiensa ja omien kollegojen parhaaksi. Aineenopettajien joukossa on monia, jotka keskittyvät liikaa vain välittömiin didaktisiin ratkaisuihinsa eivätkä näe isoa kuvaa koulun yhteiskunnallisista yhteyksistä tai tehtävistä (Husu & Toom, 2016).
2. *Avoimuus*, jolla tarkoitan Suutarinmäen koulun ilmapiiriä, jossa jokaisella opettajalla on oikeus ja mahdollisuus sanoa ääneen ajatuksensa, myös kielteiset, ilman, että joutuu syrjäytyneeksi päätöksenteosta, kehittämistyöstä ja kollegajoukosta. Tämähän on Tirrin ja Husun (2006) keskeinen sosiaalieettinen teesi.
3. *Empaattisuus*, jolla tarkoitan sellaista opettajuutta ja työyhteisön osallisuutta, jossa mahdollisimman moni yrittää ymmärtää ja nähdä asioita kriisiytyneissä ja kiihtyneissä tilanteissa toinen toisensa näkökulmasta. Se oli simulaatiopioneerien keskeinen ajatus.
4. *Eettisyys*, jolla tarkoitan opettajalta edellytettävää valmiutta kollegiaalisesti luotujen normien puitteissa tehdä ero päätöksenteossa ja toiminnassa oikean ja väärän välillä.
5. *Kollegiaalisuus*, jolla tarkoitan opettajien keskeistä yhteisdemokratian toteutumista. Suomalainen koulujärjestelmään ei virallisesti tunne

opettajien välisiä asemahierarkioita. Perinteisesti opettajanhuoneissa kullakin on yksi ääni. Rehtorin oma kollegiaalinen johtajuus (leadership) suhteessa opettajiinsa on kuitenkin oleellinen.

6. *Integraatio*, jolla tarkoitan aineenopettajan halua toimia opetussuunnitelman hengen ja kirjaimen mukaan sulauttamalla eri aineiden opetus kokonaisuudeksi, joka edistää opiskelijoiden kehittymistä ja eheytymistä ihmisinä. Rehtorin kollegiaalinen johtajuus (leadership) ja visiointi on tämän prosessin katalysaattori.
7. *Konstruktivismi*, jolla tarkoitan tässä opiskelun ohjaamista siten, että yhteisöllisissä puitteissa opiskelijoilla on mahdollisuus opiskella omien edellytystensä pohjalta, mutta samalla toimia yhteisöllisesti.

VIRESIMUN mentorina omat toimintastrategiani saivat virikkeitä Championin ym. (1990) kuvaamista konsultin roolesta.

Taulukko 8. Championin ym. (1990) kuvaamien konsultin roolien rinnastukset mentorin rooleihin

1 Ohjaaja "Sinä teet sen – olen sinun kaikupohjasi"	2 Valmentaja "Teit sen hyvin – ensi kerralla voit tehdä sen näin"	3 Kollega "Teemme yhdessä tämän ja opimme toisiltamme"
4 Auttaja "Sinä teet sen – osallistut prosessiin"	5 Opettaja "Näiden periaatteiden mukaan voit ratkaista tämän tyyppiset ongelmat"	6 Esikuva "Teen tämän puolestasi – sinä voit seurata minua ja oppia tekemästäni"
7 Havainnoija "Sinä teet sen – minä kerron, mitä näen ja kuulen"	9 Neuvoja "Vastaa kysymyksiäsi siitä mukaa kuin niitä ilmenee"	9 Tekijä "Teen tämän puolestasi – kerron sinulle, miten tulee menetellä"

Roolit mahdollistavat toteutuessaan vertailun mentorin erilaisten tehtävien kesken suhteessa ohjattavan opetusharjoittelijan ammatilliseen kasvuun. Rooleja voidaan muokata vastaamaan VIRESIMUN mentorin tavoiterooleja (Sahi, 1994, 173–174). VIRESIMUN ihanteellisin mentoripolku oman näkemykseni mukaan on 7-5-3, jota voidaan kutsua *yhteistyöyhteisöllisyyden ohjauspoluksi*. Mentori aloittaa havainnointiinsa perustuvalla palautteella ja päättyy tasa-arvoiseen kollegiaaliseseen yhteistyöhön ohjattavansa kanssa. Valmennuspolku (9-5-2) on myös mahdollinen, koska sillä polulla ohjattava saa osakseen myönteistä kannustusta ja mahdollisuuden itsereflektioon. Ohjauspolku (7-4-1) puolestaan korostaa ohjattavan autonomiaa, ja se sopii hyvät metakognitiiviset taidot omaavalle ja jo ammatillista kokemusta saaneelle opetusharjoittelijalle. Taulukon halkaisija kulkee ruutujen 7-5-3 läpi ja sen oikea yläkulma (3) on kollegiaalisesta ja harjoittelijaan luottavan mentorin

roolialuetta. Sen oikea alakulma (9) taas korostaa ohjaajan auktoriteettia ja ohjattavan riippuvuutta mentorista. Tämä kaavion mukainen mentorointi rakentuu ohjattavan autonomisuuden ja mentorin autoritaarisuuden väliseen jännitteeseen, jota halkoo yhteisöllisyyden polku. Yhteistyöyhteisöllisellä konsulttialueella mentorointi oli VIRESIMUssa yhteisöllisyyden ja ohjattavan kannalta ihanteellista ja tavoiteltavaa. *Yhteisöllisyyden polku oli ohjausnäkyäni mentorina.*

6 OPETUSHARJOITTELIJOIDEN SOSIAALIEETTISEN YHTEISÖN RAKENTAMISTA KOSKEVA PALAUTE VERKKOSIMULAATIO VIRESIMUSTA

6.1 Design eli relevantin teorian operationalisoinnin onnistuminen

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski sosiaalieettisen yhteisöteorian, simulaatio-teorian ja verkkokeskusteluteorian operationalisoitavuutta virtuaaliseksi simulaatioksi. Se on sitäkin tärkeämpää, kun on kysymys opiskeluympäristöstä, joka poikkeaa kahdella tavalla muusta Helsingin normaalilyseon mentoroinnin pienryhmäopetuksesta. VIRESIMU toteutettiin verkossa ja sen osallistujat keskustelivat yhteistyöyhteisöllisesti reflektoiden heille annetuissa rooleissa. Niiden kuvitteelliset verkkohabituksien roolikuvaukset peilasivat autenttisia opettajarooleja autenttisessa kontekstissa. Ongelmat eli dilemmat ovat todellisia opettajien suunnittelu-tehtäviä ja oppilastapauksia. Sosiaalieettisinä teorioina käytin sekä Garrison ym. sosiaalisen läsnäolon kuvausta, että Grossman ym. kypsän yhteisöllisyyden indikaattoreita. Tapauksissa luotin narraation voimaan. Tapauskertomuksiin valitsin ilmiöiden olennaisia piirteitä. Opetusharjoittelijat onnistuivat tunnistamaan hyvin muiden keskustelijoiden habitukset ja ottivat tosissaan heidät kollegoina. Osallistujat pitivät sekä rooli- ja tapauskuvauksia todenmukaisina. Opetusharjoittelijoiden positiiviset yhteistyöyhteisöllisyyden kokemukset VIRESIMUn kontekstista ennakoivat verkkosimulaation mahdollisuuksia jatkossakin toimia aineenopettajan ohjatun koulunpidon harjoittelun opiskeluympäristönä. Edellä kuvattu (luku5) VIRESIMUn suunnittelun ja toteuttamisen analyttinen kuvaus antanee positiivisen vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. ***Yhteisöllisyys-, simulaatio- ja verkkokeskusteluteoriat voitiin operationalisoida VIRESIMUssa.***

Muut tutkimuskysymykset koskevat verkko-opiskelualustan yhteistyöyhteisöllisen tiedon ja eetoksen rakentelun vaikuttavuutta. Niihin etsin vastaukset opetusharjoittelijoille suunnatun kyselyn väittämäosioiden avulla.

6.2 Verkko-opiskelualusta MOODLEn toimivuus

Opiskelualustansa MOODLEn toimivuutta opiskelijat arvioivat skaalalla 1–7 seuraavien väittämien suhteen:

- 1 MOODLE on opiskeluympäristönä käyttäjäystävällinen.
- 2 MOODLEen on helppo kirjautua.
- 3 MOODLEn keskustelualustan käyttö on yksinkertaista ja selkeää.
- 4 MOODLEn keskustelualustalla dokumentteja on helppo lukea ja tuoda niitä sinne.
- 5 Virtuaalimentoriin yhteydenpito sujui ongelmattomasti spostin välityksellä.

Taulukko 9. MOODLEn toimivuus VIRESIMUn opiskelualustana kyselyn väittämiin saadun palautteen mukaan

Toimivuus	Keskiarvo / 7
5 Virtuaalimentoriin yhteydenpito sujui ongelmattomasti spostin välityksellä	6,20
2 MOODLEen on helppo kirjautua	6,33
1 MOODLE on opiskeluympäristönä käyttäjäystävällinen	5,71
3 MOODLEn keskustelualustan käyttö on yksinkertaista ja selkeää	5,33
4 MOODLEn dokumentteja on helppo lukea ja tuoda niitä sinne	5,20

MOODLEn käyttö opiskelualustana osoittautui opetusharjoittelijoiden mielestä opetusteknologialtaan erittäin toimivaksi ympäristöksi. Kunkin väittämän positiivinen arviointi on suurempaa kuin laskennallinen keskiarvo. Kaikki osallistujat antavat opiskelualustastaan korkeamman arvioinnin kuin teoreettinen keskiarvo (=eli 4.5/7).⁵⁵ Tämä on tärkeää, koska virtuaalisten opiskelualustojen tietotekninen käyttöprosessi ei ole aina ongelmaton. Huonosti toimiva tietotekniikka vie huomion varsinaisesta opiskelusta. Sitä on syytä harjoitella etenkin opiskelijoiden ja mentorin ensimmäisessä kohtaamisessa ennen varsinaisen verkko-opiskelun aloittamista kuten VIRESIMUssa tehtiin. Jotkin MOODLEn operaatiot vaativat useita välivaiheita etenkin silloin, kun dokumentteja tuodaan yhteiselle alustalle opiskelijoiden omista kotiarhivoista. VIRESIMUn ongelmattoman sujumisen näkökulmasta oli myös tärkeää, että opetusharjoittelijat saattoivat käsitellä simulaation ulkopuolella heille tärkeitä henkilökohtaisia asioita muiden osallistujien

⁵⁵ Opetusharjoittelijoiden arviota 5–7 pidin merkittävänä samanmielisyytenä heidän arvioidessaan väittämiä.

ja mentorin kanssa. VIRESIMUn eräät tapausnarratiot (mm. kiusaaminen ja seksuaalinen häirintä) nimittäin herättivät joissain opetusharjoittelijoissa rankkoja omakohtaisia koulumuistoja ja ”suuria tunteita”, joita he halusivat käsitellä luottamuksellisesti mentorinsa kanssa sähköpostissa. Sähköpostin yhteislähetys⁵⁶ kaikille osallistujille oli paras keino saada ajantasainen informaatio kulkemaan nopeasti opetusharjoittelijoiden ja virtuaalimentorin välillä. Sähköpostia käytettiin silloin, kun VIRESIMUn verkkoalustalla oli samanaikaisesti meneillään intensiivinen simulaatiokeskustelu. Opiskeluprosessin tekninen huolto oli syytä pitää erillään simulaatiosta ja sen yhteisistä pohdinnoista. Vaikka dokumenttien siirto kaikille osallistujille olisi ollut kätevää sähköpostilla, sitä ei suositeltu kuin tosi vaikean teknisen ongelman yllättäessä. Silloin mentori vei pyydettyä opiskelijan dokumentit yhteiselle alustalle. Virtuaalimentorina en myöskään rohkaissut puhelimen käyttöön opiskeluasioissa.

Taulukko 10. MOODLEn toimivuus VIRESIMUssa mentorin⁵⁷-, opettaja-⁵⁸ ja rooliryhmittäin⁵⁹

Toimivuus	Mentoriryhmä	Opettajaryhmä	Rooliryhmä
1 MOODLE on opiskeluympäristönä käyttäjäystävällinen.	S 2009 6,0 K 2010 5,9 S 2010 4,9	KAT 5,8 KIE 5,7 ML 5,5 ÄI 5,5	P 5,8 D 5,7 F 5,3 A 5,7
2 MOODLEen on helppo kirjautua.	S 2009 6,3 K 2010 6,3 S 2010 6,1	KAT 6,5 ML 6,5 KIE 6,5 ÄI 5,5	P 6,5 D 5,8 F 5,8 A 6,3
3 MOODLEn keskustelualustan käyttö on yksinkertaista ja selkeää.	S 2009 5,4 K 2010 5,3 S 2010 4,9	KIE 5,6 KAT 5,4 ML 5,4 ÄI 4,2	P 5,6 A 5,4 D 4,8 F 4,8
4 MOODLEn keskustelualustalla dokumentteja on helppo lukea ja tuoda niitä sinne.	S 2009 5,4 K 2010 4,8 S 2010 4,5	KAT 5,5 KIE 5,3 ML 5,1 ÄI 4,8	F 5,0 P 4,7 D 4,6 A 4,6
5 Virtuaalimentoriin yhteydenpito sujui ongelmattomasti spostin välityksellä.	S 2009 6,6 S 2010 6,4 K 2010 5,9	KAT 6,8 ÄI 6,2 KIE 6,2 ML 5,8	P 6,6 F 6,4 A 6,2 D 5,7

⁵⁶ Sähköpostilla hoidettiin luottamukselliset keskustelut mentorin ja harjoittelijan välillä.

⁵⁷ Mentoriryhmät lukukausittain Syksy 2009, Kevät 2010 ja Syksy 2010 viittaavat siihen lukukauteen, jolloin VIRESIMU toteutettiin.

⁵⁸ Opettajaryhmä viittaa aineenopettajaharjoittelijan opetusaineeseen: KAT= katsomusaine, KIE= kieliaine, ML= matemaattisluonnontieteellinen aine, ÄI= äidinkieli ja kirjallisuus ja TT= taito- ja taideaine.

⁵⁹ Rooliryhmä viittaa verkkosimulaation rooliin: P= perineinen opettaja, D= dialoginen opettaja, F= formaattiopettaja, A= autonominen opettaja.

Mentoriryhmien vastausprofiilien välillä ei ole suuria eroja, joskin syksyn 2009 mentoriryhmän profiili on lievästi erilainen. Heidän palautteensa oli hivenen positiivisempaa kuin muiden eli kevään 2010 ja syksyn 2010 harjoittelijoiden. Syksyn 2010 harjoittelijat antoivat alhaisimman arvioinnin väittämiin 1, 3, ja 4. He kokivat opiskelualustan vähiten käyttäjäystävälliseksi. Koska kyseisen ryhmän numerus oli pienin (N=10), yhdenkin osallistujan erilainen mielipide sai painoa. Kaikkien ryhmien aloitustapahtuma ja tietotekninen neuvonta hoidettiin samalla tavoin. Virtuaalimentorina kohtasin opiskelujakson aloitustilanteessa jokaisen opiskelijan henkilökohtaisesti, autoin häntä kirjautumaan yhteiselle alustalle ja tuin MOODLE:n toiminnan harjoittelemisessa. Alkutilaisuudessa korostin myös sitä, että opiskelija saa aina apua teknisissä ongelmissa virtuaalimentorilta, yliopiston opetusteknologiakeskuksen MOODLE-vastaavalta ja Helsingin normaalilyseon tv-t-vastaavalta⁶⁰.

Katsomusaineiden opetusharjoittelijat vastasivat kaikkein myönteisimmin opiskelualustaa koskeviin väittämiin, ja äidinkielen opetusharjoittelijat kielteisimmin paitsi sähköpostia koskevaan väittämään. Kyseessä voi olla esimerkki siitä, että äidinkielen opetusharjoittelijat saattoivat arvostaa enemmän sisältöä kuin välinettä tai aineen opetus- ja harjoittelukulttuuri oli muista aineryhmistä poikkeavaa. Matemaattisluonnontieteellisten aineiden ja kieliaineiden opettajien arviointi oli melko positiivista, joskin jälkimmäiset arvostivat enemmän opiskelualustan yksinkertaisuutta ja selkeyttä.

VIRESIMUn rooliopettajista, ne, joilla oli pedagogista käsikirjoitusta vailla olevan opettajan rooli, pitivät eniten MOODLEsta opiskelualustana. Voidaan jopa ajatella, että juuri tällainen rooli motivoi ennakoluulottomasti heittäytymään simulaatioihin ja verkon käyttöön yleensä, jolloin suhtautuminen itse työvälineeseenkin on positiivinen. Formaattiopettajat suhtautuivat myös positiivisesti MOODLEen opiskelualustana. Nähtävästi eläytyminen opettajaksi, joka asettaa itselleen selkeät rajat, ohjaa lukemaan mentorin ohjeistusta tarkasti ja seuraamaan neuvoja. Mahdollisen onnistumisen tunteen myötä tyytyväisyys kasvaa. Mielenkiintoista on, että dialogiset opettajat, joiden rooliodotusten mukaan tulisi olla myötämielisiä monipuoliseen vuorovaikutukseen, antoivat käytetystä tietotekniikasta muita alhaisempia arvioita.

Edellisen perusteella voidaankin todeta, että opetusharjoittelijoiden näkemyksiä ja arviointeja suhteessa tietotekniseen opiskeluympäristöön eli MOODLEen leimaavat seuraavat seikat:

- Opiskelualustan käytön ongelmattomuuden arvostus
- Välittömyys koetaan opiskelualustan käyttäjäystävällisyydeksi
- Virtuaalinen vuorovaikutteisuus opiskeluympäristönä koetaan miellyttäväksi opiskeluympäristöksi

60 Tieto- ja viestintätekniikan vastuuhenkilöltä

Opiskelualustan vuorovaikutteinen virtuaalinen opiskeluympäristö järkevästi toteutettuna ja suunniteltuna mahdollistaa yhteisöllisten sosiaalisten rakenteiden syntymisen verkkoon. Aikamme opiskelijat arvostavat oman työnsä ongelmatonta sujumista, jota myös opetusteknologisten apuvälineiden tulee tukea. Kaupallisissa verkkoympäristöissä liikkumaan tottuneet opiskelijat edellyttävät nopeaa, välitöntä ja esteetöntä vuorovaikutusta opiskelijatovereidensa ja ohjaajiensa kanssa.

Verkko-opiskelualustan verkkotyöyhteisön rakentamisen päätavoite oli saada opetusharjoittelijat kiinnostumaan ja innostumaan työyhteisöllisistä ratkaisuisista verkossa. VIRESIMU oli virtuaalinen ja opetusteknologian keinoin toteutettu opettajanhuone. Se miten tämä sosiaalinen konstruktio asettui MOODLEN ympäristöön, loi kontekstin ja raamin VIRESIMUn yhteisölliselle toiminnalle. Sen onnistumisen kartoittamiseksi luotiin väittämäjoukko, joka kuvaa opetusharjoittelijoiden kokemuksia opiskeluympäristön sosiaalisista mahdollisuuksista.

Taulukko 11. Aineenopettajaharjoittelijoiden koskevat väittämät kokemuksina VIRESIMUn opiskelu-ympäristön sosiaalisista mahdollisuuksista

1. VIRESIMUN opiskeluympäristössä minulla on helposti mahdollisuus saada kontakti muihin osallistujiin.
2. En tunne yksinäiseksi itseäni VIRESIMUn opiskeluympäristössä.
3. VIRESIMUN opiskeluympäristössä saan hyvän tuntuman opiskelutovereihini.
4. VIRESIMUN opiskeluympäristö sallii spontaanit ja luontevat keskustelut.
5. VIRESIMUssa on mahdollisuus saada aikaan hyvää tiimityötä.
6. VIRESIMUN opiskeluympäristö mahdollistaa hyvät työtoveruussuhteet tiimin jäsenten kesken.
7. VIRESIMUN opiskeluympäristössä samaistan itseni tiimini kanssa.
8. VIRESIMUN opiskeluympäristössä on mahdollisuus keskustella muustakin kuin vain tiukasti annetusta tehtävästä.
9. VIRESIMUN opiskeluympäristö sallii minulle läheisiä ystävyyssuhteita tiimini jäsenten kanssa.
10. VIRESIMU mahdollisti luovat ratkaisut.

Opetusharjoittelijoiden kokemusten mukaan VIRESIMUn opiskeluympäristössä ei ehdi syntyä ystävyyssuhteita. Niiden syntyminen opettajan arjessakin edellyttää pidempiaikaisempaa tuttavuutta kuin nyt oli kysymyksessä. Yhteisöllisyyden näkökulmasta on positiivista se, että opetusharjoittelijat arvostivat sitä, että heillä oli mahdollisuus VIRESIMUn puitteissa saada keskustella muustakin kuin tiukasti ammatillisista asioista. Ammatillinen yhteistyö kehityy yleensä laaja-alaisen ja pitkäaikaisen kollegojen välisen keskustelututtavuuden avulla. Yhteistyön ei aina tarvitse olla sidottua käsiteltävään ongelmaan, vaan se voi kannustaa yleensäkin keskinäiseen vuorovaikutukseen. Positiivista on, että vastaajat katsoivat, että heidän opiskelualustansa antoi mahdollisuuden saada joustavasti kontakti muihin kollegoihin. Joustavilla kontakteilla on havaittu olevan merkitystä yhteisöllisyydelle. Menestyvien työyhteisötiimien eräs ominaisuus on se, että ne käyvät sivu-keskusteluja eivätkä yksinomaan pitäydy meneillään olevaan tehtävään (Martela

& Jarenko, 2014,46). Tiimiytyminen mahdollistui, kun osallistujat näkivät vuoro-vaikutukselle olevan innostavan haastavia perusteita.

Taulukko 12. Opiskeluympäristön sosiaaliset mahdollisuudet

Opiskeluympäristön sosiaaliset mahdollisuudet	Keskiarvo/ 7
1 VIRESIMUn opiskeluympäristössä minulla on helposti mahdollisuus saada kontakti muihin osallistujiin.	5,0
2 En tunne itseäni yksinäiseksi opiskeluympäristössä.	5,1
3 Opiskeluympäristössä saan hyvän tuntuman opiskelutoverihini.	4,2
4 Opiskeluympäristö sallii spontaanit ja luontevat keskustelut.	4,8
5 Opiskeluympäristössä on mahdollisuus saada aikaan hyvää tiimityötä.	4,5
6 Opiskeluympäristö mahdollistaa hyvät työtoveruussuhteet tiimin jäsenten kesken.	3,9
7 Opiskeluympäristössä samaistan itseni tiimini kanssa.	3,9
8 Opiskeluympäristössä on mahdollisuus keskustella muustakin kuin vain tiukasti annetusta tehtävästä.	4,9
9 Opiskeluympäristö salli minulle läheisiä ystävyyssuhteita tiimini jäsenten kanssa.	5,5
10 Opiskeluympäristö mahdollisti luovat ratkaisuni.	2,5

Mentoriryhmän koko vaikuttaa (Whiteside ym. 2017, 200) ryhmäytymisen ja yhteisöllisyyden laatuun. Kevään 2010 ryhmän oli muita suurempi (N=19), kaikki eivät tunteneet toisiaan tai edes välittäneet etsiä kontaktia, saati kumppanuutta. Siksi opiskelijat tunsivat yksinäisyyttä. Heidän oli vaikeaa samaistua verkossa omasta mielestään liian lukuisiin verkkokollegoihinsa. Sen sijaan syksyn 2010 mentoriryhmä oli pieni (N=10), jolloin yhteydenpito toteutui paremmin. Opiskelijoiden kokemuksen perusteella onkin syytä pitää VIRESIMUn kaltaisissa verkkokeskusteluharjoituksissa ryhmien optimaalisena osanottajamääränä 10–12 opiskelijaa, jotta osallistujien keskinäistä yhteisöllisyyttä voi syntyä ja samaistuminen ryhmään onnistuu, ja myös mentori voi paremmin ylläpitää kollegiaalista ilmapiiriä. Kuitenkin erot mentoriryhmien välillä olivat tosi pienet.

Taulukko 13. Opiskeluympäristön sosiaaliset mahdollisuudet arvioituina mentori⁶¹- ja opettaja⁶²-rooliryhmittäin⁶³

Opiskeluympäristön sosiaaliset mahdollisuudet	Mentoriryhmä	Opettajaryhmä	Rooliryhmä
1 VIRESIMUn opiskeluympäristössä minulla on helposti mahdollisuus saada kontakti muihin osallistujiin.	S 2009 5,0 K 2010 5,0 S 2010 4,8	KIE 5,8 ML 5,2 KT 4,8 ÄI 4,8	A 5,7 P 4,8 F 4,8 D 4,4
2 En tunne itseäni yksinäiseksi opiskeluympäristössä.	S 2010 5,1 S 2009 5,1 K 2010 4,9	KT 6,0 ÄI 5,1 ML 5,0 KIE 5,0	A 5,4 D 5,4 P 5,3 F 4,4
3 Opiskeluympäristössä saan hyvän tuntuman opiskelutovereihini.	S2009 4,4 S2010 4,4 K2010 4,1	KIE 5,0 ML 4,7 ÄI 4,7 KT 3,9	A 5,9 P 4,4 D 3,7 F 3,7
4 Opiskeluympäristö sallii spontaanit ja luontevat keskustelut.	K 2010 5,0 S 2009 4,7 S 2010 4,7	KT 5,8 KIE 5,2 ML 4,9 ÄI 4,8	A 5,2 P 5,1 D 4,4 F 4,4
5 Opiskeluympäristössä on mahdollisuus saada aikaan hyvää tiimityötä.	S 2010 4,5 S 2009 4,4 K 2010 4,4	KT 5,2 KIE 5,0 ML 4,5 ÄI 4,5	F 4,8 P 4,5 A 4,4 D 3,8
6 Opiskeluympäristö mahdollistaa hyvät työtoveruussuhteet tiimin jäsenten kesken.	K 2010 4,4 S 2009 3,7 S 2010 3,7	KT 4,5 KIE 4,5 ÄI 4,2 ML 3,8	A 4,4 F 3,8 D 3,7 P 3,7
7 Opiskeluympäristössä samaistan itseni tiimini kanssa.	S 2010 4,0 S 2009 3,8 K 2010 3,8	KIE 4,6 KT 4,4 ML 4,4 ÄI 3,2	A 4,6 D 3,8 P 3,7 F 3,4
8 Opiskeluympäristössä on mahdollisuus keskustella muustakin kuin vain tiukasti annetusta tehtävästä.	S 2010 4,9 S 2009 4,8 K 2010 4,8	KT 6,8 ML 5,6 ÄI 4,6 KIE 4,5	P 5,6 A 5,4 D 4,1 F 4,0
9 Opiskeluympäristö salli minulle läheisiä ystävyyssuhteita tiimini jäsenten kanssa.	S 2010 5,5 S 2009 5,3 K 2010 5,2	KT 6,5 ML 5,7 KIE 5,6 ÄI 4,6	P 5,9 D 5,5 F 5,4 A 5,3
10 Opiskeluympäristö mahdollisti luovat ratkaisuni.	K 2010 2,8 S 2010 2,5 S 2009 2,4	KT 6,5 ML 3,0 KIE 3,0 ÄI 2,6	P 2,8 A 2,6 D 2,6 F 2,5

61 VIRESIMUn mentoriryhmät syksyllä 2009, keväällä 2010 ja syksyllä 2010

62 Opettajaryhmät: KIE=kieliaineen opettaja, KAT= katsomusaineen opettaja, ML= matemaattisluonnontieteellisten aineiden opettaja, ÄI=äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja

63 VIRESIMUn simulaatirooli: A= autonominen opettaja, D= dialoginen opettaja, F= formaattiopettaja ja P= perinteinen opettaja

Katsomusaineiden opettajat pitivät opiskeluympäristön sosiaalista rakentumista onnistuneimpana, koska sillä on yhteys opetettavien aineiden eettisesti painottuneisiin tavoitteisiin. Siksi on hämmästyttävää, että äidinkielen opettajat eivät ole samaa mieltä, vaikka heidän opetussuunnitelmissaan kommunikaation harjoittelu on keskeisellä sijalla. Tämä vain vahvistaa heidän MOODLE:n arvioinnin yhteydessä esiin nousseita välineellistä opiskelua vierovia mielipiteitä. Matemaattisluonnontieteellisten aineiden ja kieliaineiden opettajien mielipiteet ovat näiden kahden ääripään välissä.

Pedagogista käsikirjoitusta vailla olevien opettajien mielipiteet edustavat parhaiten koko aineiston keskiarvoa. Autonomisten opettajien mielipiteet eivät myöskään eroa yleisestä linjasta ja vastoin ennakko-odotuksia eivät myöskään dialogiset opettajat ole erilaisia.

Voidaankin todeta, että opiskelijoiden mielestä MOODLE:n pohjalle rakennettu virtuaalinen konteksti luo tekniset edellytykset yhteistyölle, jopa yhteisöllisyydelle, ja takaa samalla vapauden opetusharjoittelijoiden oman mielipiteen ilmaisemiselle. Arvioinneista käy ilmi, että eri opetusaineiden ⁶⁴ opettajaryhmillä saattaa olla, kuten Lammi (Lammi, 2017) kuvaa, oma heimokulttuurinsa. Tämä koskee nimenomaan katsomusaineiden ja äidinkielen opettajien välistä eroa. Kaiken kaikkiaan arvioitsijat pitivät opiskelualustaansa kannustavana opiskeluympäristönä:

- Yhteinen sitoutuminen jokaiseen tehtävään on riittävä lähtökohta yhteisölliselle opiskelulle.
- Simulaation työyhteisössä on syytä kannustaa vapaa-aiheista ja monimuotoista dialogia, jolloin kaikki saavat mahdollisuuden kaikenlaiseen vapaaseen vuorovaikutukseen keskenään kuten opettajanhuoneissa yleensäkin tapahtuu.
- Opiskeluryhmät verkkokeskusteluissa on syytä pitää niin pieninä, että kaikki osallistujat onnistuvat sitoutumaan yhteiseen keskusteluun.
- Koska eri oppiaineiden kulttuurit ovat jossain määrin erilaisia, ohjaavien opettajien tulee kannustaa oman aineryhmänsä harjoittelijoita virtuaaliseen opiskeluun ja esittää se positiivisessa valossa.
- Tieto- ja viestintätekniiikan tulee nyt ja tulevaisuudessa kuulua kaikkien opettajien opetusmenetelmiin. Taidot kehittyvät vain harjoittelulla ja kokeilulla.

64 Oppiaineiden kulttuuri tässä = eri oppiaineiden opetus- ja ohjauskulttuuri. Virtuaalimentorilla oli ajoittain vaikea saada muita mentoreita innostumaan verkko-opetuksesta. Kaikki ohjaavat kollegat eivät nimittäin toimineet mentoreina eli mentoriryhmien ohjaajina.

6.3 VIRESIMUn roolikonstruktioiden autenttisuus

VIRESIMUssa jokainen opetusharjoittelija sai oman roolikortin, jonka opettaja-profiili oli tutkijan kirjoittama ja yksi neljästä tyyppiopettajasta: *dialoginen, formaattiopettaja, autonominen opettaja ja perinteinen opettaja (ei pedagogista käsikirjoitusta*⁶⁵). Jokaisen opettajan edellytettiin toimivan ongelmanratkaisussaan saamansa roolin mukaisesti. Simulaatiota koskevat väittämät perustuvat Sahin (Sahi, 1977) tekemään analyysiin Social Educationin simulaatioita koskevasta raportoinnista vuosina 1966–1975 ja Simulation & Gaming journalin samoja asioita käsitteleviin artikkeleihin. Väittämät perustuvat etenkin niissä raportoituihin simulaatio-opiskelun hyötyihin. Niiden avulla tässä tutkimuksessa kysyttiin sitä, miten opetusharjoittelijat kokivat VIRESIMUssa saamassaan roolissa toimimisen ja kuinka aidosti he katsoivat onnistuneensa simuloimaan annettua opettajatyyppeä ongelmanratkaisutilanteissa.

VIRESIMUn roolikonstruktioiden autenttisuutta koskevat väittämät:

- 1 Oma roolini oli todenmukainen.
- 2 Olen tavannut roolini kaltaisia opettajia.
- 3 Roolini antoi minulle riittävästi infoa roolistani.
- 4 Rooliopettajallani oli selkeä pedagoginen ja didaktinen näkemys.
- 5 Roolini opettajakuvausta oli helppo monipuolistaa oppimani teorian avulla.
- 6 Minulle oli helppoa olla uskottava rooliminenäni.
- 7 Toimimalla rooliminenäni tavoin avarsi ajatteluani opettajana.
- 8 Minusta oli antoisaa esittää rooliani, vaikka se ehkä oli erilainen kuin minä itse olisin opettajana.
- 9 Nautin politikoinnista opettajanhuoneessa erilaisten opettajien kanssa.
- 10 Toimiminen roolissa antoi minulle uusia opettajan työkaluja.
- 11 Roolissa toimiminen loi verkkokeskusteluun innostavan ilmapiirin.
- 12 Roolissa opin ratkomaan ongelmia.
- 13 Roolissa opin strategista ajattelua.
- 14 Roolissa opin asettumaan toisen opettajan asemaan eli tuntemaan empatiaa.
- 15 Opettajaroolini oli samanlainen kuin itsekin olen opettajana.

65 Pedagogisen käsikirjoituksen puute kuvaamalla se perinteiseksi opettajuudeksi (P) tulkitaan tässä kasvatustieteeseen pohjautuvan käsikirjoituksen puutteeksi. Tieteellinen opetuksen reflektio tuli osaksi opettajankoulutusta sen integroituessa yliopistoihin 1970-luvulla. Sitä alettiin korostaa vuodesta 1994 lähtien Helsingin yliopiston opettajankoulutuksessa (Rikkinen et al., 1994).

Taulukko 14. Simulaatioväittämät opetusharjoittelijoiden arvioimana niiden suosituimmuusjärjestyksessä

Simulaatioväittämät suosituimmuusjärjestyksessä	Ka/7
Roolikorttini antoi minulle riittävästi infoa roolistani.	5,58
Roolissa toimiminen loi verkkokeskusteluun innostavan ilmapiirin.	5,33
Oma roolini oli todenmukainen.	5,22
Olen tavannut roolini kaltaisia opettajia.	5,13
Minusta oli antoisaa esittää rooliani, vaikka se ehkä oli erilainen kuin minä itse opettajana.	5,09
Roolissa opin asettumaan toisen opettajan asemaan eli tuntemaan empatiaa.	4,93
Toimimalla rooliminenäni tavoin avarsi ajatteluani.	4,91
Toimiminen roolissa antoi minulle uusia opettajan työkaluja.	4,73
Nautin politikoinnista opettajanhuoneessa erilaisten opettajien kanssa.	4,64
Roolissa opin ratkomaan ongelmia.	4,51
Rooliopettajallani oli selkeä pedagoginen ja didaktinen näkemys.	4,49
Minulle oli helppoa olla uskottava rooliminenäni.	4,47
Roolissa opin strategista ajattelua.	4,20
Roolini opettajakuvausta oli helppo monipuolistaa oppimani teorian avulla.	4,09
Opettajaroolini oli samanlainen kuin itsekin olen opettajana.	3,07

Opetusharjoittelijat osoittivat suurinta yksimielisyyttä sellaisten väittämien kanssa, jotka edustavat opetusharjoittelijoiden mukaan VIRESIMUssa ja sen materiaaleissa sitä todellisuutta, joita niiden uskottiinkin simuloivan. He pitivät roolikeskustelua motivoivana ja katsoivat sen luovan sellaisen ilmapiirin, jossa mahdollinen eroavuus oman opettajaroolin kanssa ei haittanut VIRESIMUn prosesseja. Opetusharjoittelijoiden kesken vallitsi myös yksimielisyys siitä, että VIRESIMU tuottaa heille ammatillista hyötyä ja avaa ikkunan opettajanhuoneen arkitodellisuuteen. Opettajankoulutuksen tavoitteiden (Patrikainen, 2005) näkökulmasta on lievä pettymys se, että arvioitsijat tunsivat, että VIRESIMU ei heidän mielestään rakentanut vahvaa siltää käytännön ja teorian välille. Teorian ja käytännön diskrepanssi onkin ollut pitkään opettajankoulutuksen haaste⁶⁶. Aloittelevat aineenopettajat eivät tunnista ja arvosta omassa työssään pedagogista ja didaktista teoriaa.

66 Diskrepanssi tulee esille vuosittaisissa harjoittelijoiden palautteissa ja opetusharjoittelijoiden ja ohjaajien välisissä keskusteluissa. Monet pitivät aineopintojaan tärkeimpinä ja identifioivat opetusaineensa opiskelijoiksi.

Taulukko 15. VIRESIMUn aineenopettajaharjoittelijoiden arviot simulaatiosta mentori⁶⁷-, opettaja⁶⁸- ja rooliryhmittäin⁶⁹

Arvioitu simulaation hyöty	Mentoriryhmä	Opettajaryhmä	Rooliryhmä
<i>Opettajan sosiaalinen todellisuus</i>			
Roolikorttini antoi minulle riittävästi infoa roolistani.	Syksy 2009 5,81 Syksy 2010 5,80 Kevät 2010 5,26	KAT 6,17 TT 6,00 ML 5,79 KIE 5,31 ÄI 5,25	P 6,10 F 5,57 A 5,30 D 5,17
Roolissa toimiminen loi verkko-keskusteluun innostavan ilmapiirin.	Syksy 2009 5,63 Syksy 2010 5,40 Kevät 2010 5,05	ÄI 6,00 KAT 5,83 KIE 5,31 ML 4,93 TT 3,00	P 5,70 D 5,17 A 5,17 F 5,17
Oma roolini oli todenmukainen.	Syksy 2010 5,70 Syksy 2009 5,31 Kevät 2010 4,89	TT 6,00 ÄI 5,75 ML 5,57 KAT 5,50 KIE 4,50	D 5,42 F 5,42 P 4,60 A 5,20
Olen tavannut roolini kaltaisia opettajia.	Syksy 2009 5,44 Syksy 2010 4,90 Kevät 2010 4,89	TT 6,00 KAT 5,67 ML 5,36 KIE 5,25 ÄI 4,00	P 5,60 F 5,54 D 5,08 A 4,20
Minusta oli antoisaa esittää rooliani, vaikka se ehkä oli erilainen kuin minä opettajana.	Syksy 2009 5,44 Syksy 2010 4,90 Kevät 2010 4,89	KAT 6,33 ÄI 5,25 ML 4,93 KIE 4,81 TT 3,00	P 5,60 A 5,10 D 4,92 F 4,85
<i>Opettajan todellisuuden tutkimisen keinot</i>			
Roolissa opin asettumaan toisen opettajan asemaan eli tuntemaan empatiaa.	Syksy 2010 5,30 Syksy 2009 5,25 Kevät 2010 4,47	KAT 6,00 ÄI 5,63 ML 4,71 KIE 4,44 TT 4,00	P 5,00 D 5,08 A 4,90 F 4,77
Toimimalla rooliminän tavoin avarsi ajatteluani.	Syksy 2009 5,38 Syksy 2010 4,80 Kevät 2010 4,58	TT 7,00 KAT 6,33 ÄI 5,50 ML 4,50 KIE 4,31	D 5,50 A 5,00 P 5,00 F 4,23

67 VIRESIMUn mentoriryhmä kyseisenä lukukautena

68 Aineenopettajaharjoittelijan opetusaine (KT= katsomusaine, KIE= kieliaine, ML= matemaattisluonnontieteellinen aine, ÄI= äidinkieli ja kirjallisuus, TT= taito- ja taideaine)

69 VIRESIMUn simulaatirooli (A=autonominen opettaja, D= dialoginen opettaja, F= formaattiopettaja, P= perinteinen opettaja)

Toimiminen roolissa antoi minulle uusia opettajan työkaluja.	Syksy 2009 5,31 Syksy 2010 4,70 Kevät 2010 4,26	KAT 5,67 TT 5,00 Äi 5,25 KIE 4,75 ML 4,00	D 5,50 A 4,90 P 4,90 F 3,77
Nautin politikoinnista opettajanhuoneessa erilaisten opettajien kanssa.	Syksy 2009 4,94 Syksy 2010 4,60 Kevät 2010 4,42	KAT 6,17 TT 5,00 Äi 4,88 ML 4,43 KIE 4,12	D 5,50 P 5,10 A 4,40 F 4,15
Roolissa opin ratkomaan ongelmia.	Syksy 2009 4,88 Syksy 2010 4,70 Kevät 2010 4,11	KAT 5,33 Äi 5,25 TT 5,00 ML 4,50 KIE 3,81	D 5,00 A 4,60 F 4,15 P 4,10
Opettajan todellisuuden käsitteellistäminen			
Rooliopettajallani oli selkeää pedagoginen ja didaktinen näkemys.	Syksy 2009 4,62 Syksy 2010 4,50 Kevät 2010 4,37	KAT 6,00 TT 6,00 ML 5,07 Äi 4,50 KIE 3,31	D 5,67 F 5,15 A 4,90 P 1,80
Minulle oli helppoa olla uskottava rooliminäni.	Syksy 2010 4,70 Kevät 2010 4,53 Syksy 2009 4,25	TT 6,00 KAT 5,83 ML 4,79 Äi 4,75 KIE 3,44	D 4,83 F 4,77 A 4,10 P 4,00
Roolissa opin strategista ajattelua.	Syksy 2009 4,87 Syksy 2010 4,50 Kevät 2010 3,47	KAT 5,17 Äi 4,88 ML 4,00 TT 4,00 KIE 3,69	D 5,00 A 4,40 P 4,10 F 3,38
Roolini opettajakuvausta oli helppo monipuolistaa oppimani teorian avulla.	Kevät 2010 4,21 Syksy 2009 4,13 Syksy 2010 3,80	TT 5,00 KAT 4,67 ML 4,50 Äi 4,00 KIE 3,50	D 4,92 A 4,70 F 3,92 P 2,70
• Opettajaroolini oli samanlainen kuin itsekin olen opettajana.	Syksy 2010 3,50 Kevät 2010 3,32 Syksy 2009 2,50	KAT 4,00 Äi 3,37 ML 3,36 TT 3,00 KIE 2,31	D 4,42 A 3,40 F 2,46 P 1,90

Mentoriryhmien välillä oli eroja väittämien arvioinnissa. Eniten niitä oli syksyn 2009/2010 ja kevään 2010 ryhmien välillä. Syksyn 2009 ryhmän arviointikeskiarvot olivat korkeimmat lähes kaikkien väittämien kohdalla. He suhtautuvat kielteisimmin väittämiin, jotka ovat yhteydessä oman minän ja roolin samankaltaisuuteen ja teorian käyttöön oman roolin rikastamiseksi ja opettajuuden avartamiseksi. Silti he nauttivat rooleistaan ja rooliopettajien erilaisuudesta verkkokeskusteluissa. Kevään 2010 (N=19) ryhmä antoi kaikkein kielteisimmät vastaukset väittämiin, mutta se uskoi saaneensa teoriasta apua oman roolinsa opettajakuvauksen monipuolistumiseen. Syksyn 2010 mentoriryhmän mielipiteet noudattivat pitkälti yleistä

keskiarvoa ja syksyn ryhmän 2009 mielipiteitä. On siksi luultavaa, että suuri ryhmäkoko vaikuttaa kielteiseen mielipiteen muodostukseen, jos isoon ryhmään kuuluvat eivät koe saaneensa onnistumisen tunteita simulaatioon osallistumisestaan.

Se, että opiskelijat valitsivat mentoriryhmänsä vapaavalintaisesti, näkyi jossain määrin eri opetusaineiden opetusharjoittelijoiden epätasaisena määränä VIRESIMUssa. Voi olla, että matemaattisluonnontieteellisten opetusaineiden harjoittelijat (N=14) olivat kiinnostuneempia kuin muut opetusteknologiasta. Siksi he valitsivat VIRESIMUn. Heidän ryhmänsä oli isohko. Kieliaineiden ryhmä (N=16) oli vielä vähän suurempi. Äidinkielen (N=8) ja katsomusaineiden (N=6) opiskelijoita oli suunnilleen saman verran. Taide- ja taitoaineiden harjoittelussa on erilainen opiskelu aikataulu, ja heidän mentoriohjelmansa oli erilainen. Virtuaalimentorin ryhmään tulevilta tämän ryhmän jäseniltä vaadittiin osallistumissitoumus koko VIRESIMUn keston ajaksi, mikä merkitsi vain tosi innostuneiden opiskelijoiden mukaan tuloa. Tässä aineistossa oli vain yksi taideaineen edustaja, joka oli erittäin motivoitunut yhteisöllinen verkkokeskustelija syksyllä 2009.

Katsomusaineiden harjoittelijat antoivat korkeimmat pisteet (6,17) väitteelle *"Roolikorttini antoi minulle riittävästi infoa roolistani"*. Toiseksi tyytyväisimpiä olivat matemaattisluonnontieteellisten aineiden opettajat (5,79). Vähiten infoa roolistaan katsoivat saaneensa äidinkielen (5,25) ja kielten (5,31) opettajat. Taideaineen opettaja katsoi myös saaneensa riittävästi infoa roolistaan (6,00). Äidinkielen opettajien mukaan *"Roolissa toimiminen loi verkkokeskusteluun innostavan ilmapiirin"* (6,00). Samoin ajattelivat katsomusaineidenkin opettajat (5,83). Kieliaineiden (5,31) ja matemaattisluonnontieteellisten aineiden opettajat (4,93) eivät olleet yhtä tyytyväisiä kuin muut. Ainoa taideaineen opettaja antoi huonon arvosanan VIRESIMUn ilmapiiristä (3,00), vaikka hän oli intoutunut keskustelija.

Opetusharjoittelijoiden käsityksiä roolien uskottavuudesta eli realismista mitattiin väittämällä *"Oma roolini oli todenmukainen"*, vaikka useilla opiskelijoilla ei vielä kyselyä tehtäessä ollut kovinkaan paljon työyhteisökokemuksia, joskin oma koulu aika oli verrattain lähellä. Tyytyväisin oli taideaineiden opettaja (6,00) ja kaikki muut opetusaineryhmät tasaisesti melko tyytyväisiä. Ainoastaan kieliaineiden harjoittelijat jäivät alle yhteisen keskiarvon (5,22) mielipiteissään. Roolinsa kaltaisia opettajia olivat tavanneet eniten taideaineen opettaja (6,00) ja katsomusaineiden opettajat (5,67). Myös matemaattisluonnontieteellisten aineiden opettajat (5,36) ja kieliaineiden opettajat (5,25) olivat tavanneet keskivertoa (5,13) enemmän roolinsa kaltaisia opettajia. Äidinkielen opettajat (4,00) olivat harvimminkin tavanneet roolinsa kaltaisia opettajia.

Rooliin heittäytymistä eli immersiota mitattiin väittämällä *"Minusta oli antoisaa esittää rooliani, vaikka se ehkä oli erilainen kuin minä opettajana"*. Se sai eniten kannatusta katsomusaineiden opettajilta (6,33) ja seuraavaksi eniten äidinkielen opettajilta (5,25). Taideaineen opettaja oli eniten eri mieltä (3,0) ja matemaattisluonnontieteellisten (4,93) ja kieliaineiden opettajien (4,81)

samanmielisyyden⁷⁰ väittämän kanssa jäi totaali keskiarvon (5,09) alle. Samaa asiaa, joskin toisesta näkökulmasta mittasi väittämä ”*Roolissa opin asettumaan toisen opettajan asemaan eli tuntemaan empatiaa!*” Kaikkien samanmielisyyden väitteen kanssa oli korkeahko eli keskimäärin 4,93. Se sai katsomusaineiden opettajilta suurimman hyväksynnän 6,00 ja korkean myös äidinkielen opettajilta (5,63). Kaikkien muiden aineryhmien samanmielisyyden jäi alle keskiarvon. Väittämällä ”*Toimimalla rooliminäni tavoin avarsi ajatteluaani opettajana*” mitattiin sekä rooliutumisen onnistumista, että empatiaa. Sen kanssa olivat eniten saman mielisiä katsomusaineiden opettajaryhmä (6,33) ja taideaineen opettaja (7,00). Myös äidinkielen opettajat katsoivat simulaation avartaneen ajatteluaan (5,50) Matemaattisluonnontieteelliset opettajat (4,50) ja kieliaineiden opettajat (4,31) jäivät alle kaikkien osallistujien keskiarvon (4,91).

Opettajuuden käytännön yhteyttä simulaatioon mitattiin väittämällä ”*Toimiminen roolissa antoi minulle uusia opettajan työkaluja*”. Uusilla työkaluilla tarkoitettiin muiden opettajien esittämiä pedagogisia ja didaktisia ajatuksia ja alustalle tuotua muuta materiaalia. Katsomusaineiden opettajat olivat väittämän kanssa eniten samanmielisiä osoittaen, että he ovat avoimia muiden esittämille uusille ideoille (5,67). Heidän kanssaan lähes samaa mieltä olivat äidinkielen opettajat (5,25) ja taideaineiden opettaja (5,00). Kieliaineiden opettajat (4,75) pääsivät juuri yli keskiarvon (4,73), ja matemaattisluonnontieteellisten aineiden opettajat eivät katsoe saaneensa itselleen samassa määrin uutta oppia (4,00).

VIRESIMUn opettajanhuoneen opettajien erilaisuuden vaikutusta mitattiin väittämällä ”*Nautin politikoinnista opettajanhuoneessa erilaisten opettajien kesken*”. Katsomusaineiden opettajat olivat valmiimpia kohtaamaan erimielisyyksiä ja olivat väittämän kanssa hyvin yksimielisiä (6,17) ja samoin taideaineen opettaja (5,00). Äidinkielen opettajien arviointi (4,88) ylitti juuri ja juuri keskiarvon (4,64), ja matemaattisluonnontieteellisten aineiden opettajien arvio (4,43) ja kieliaineiden opettajien arvio (4,12) jäivät sen alle. Samaa asiaa tutkittiin myös väittämällä ”*Roolissa opin strategista ajattelua*”, sillä sen on organisaatioiden simulaatiotutkimuksissa (Coleman, 1968) katsottu tuottavan osallistujille merkittävää ammatillista hyötyä. Väittämän suurimmat kannattajat olivat katsomusaineiden opettajat (5,17), ja lähes samalla linjalla heidän kanssaan olivat äidinkielen opettajat (4,88). Kaikkien opettajien keskiarvo oli melko alhainen (4,20). Sen alle jäivät matemaattisluonnontieteelliset aineiden opettajat (4,00) ja taideopettaja (4,00). Kieliaineiden opettajat havaitsivat strategisen ajattelunsa kehittyneen heikosti simulaatiossa (3,69). Herääkin ajatus, että missä määrin opetusharjoittelijoille pitää paremmin korostaa opettajien strategisen ajattelun tärkeyttä ja opettaa organisaatiososiologiaa.

70 Samanmielisyyden optimiarvo oli 7. Tulkitsin, että arvo 5–7 osoitti suurta yksimielisyyttä väittämän kanssa.

Väittämällä ”*Roolissa opin ratkomaan ongelmia*” selvitettiin roolin merkitystä oppimiselle juuri strategisesta aspektista. Katsomusaineiden opettajat olivat hyvin saman mielisiä väittämän kanssa (5,33), kuten myös äidinkielen opettajat (5,25) ja taideaineiden opettajakin (5,00). Kieliaineiden opettajat eivät pitäneet simulaatiota hyödyllisenä ongelmanratkaisun opiskeluympäristönä (3,81) Matemaattisluonnontieteellisten aineiden opettajat (4,50) olivat juuri ja juuri alle yhteisen keskiarvon (4,51).

Simulaation roolikortteihin sisällytettiin kunkin rooliopettajan pedagoginen ja didaktinen näkemys. Sen avautumista arvioitiin väittämällä ”*Rooliopettajallani oli selkeä pedagoginen ja didaktinen näkemys*”. Katsomusaineiden opettajat ja taideaineiden opettaja olivat sen mielestään löytäneet roolikortista (6,00) ja matemaattisluonnontieteellisten aineiden opettajat melko hyvin (5,07). Äidinkielen opettajat (4,50), edustivat keskiarvoa (4,49), ja kielten opettajat katsoivat olevansa vähiten selvillä roolinsa pedagogisesta ja didaktisesta taustasta (3,31). Luultavaa on, että opetusharjoittelijat eivät osaa käsitteellistää näkemäänsä toimintaa ja yhdistää sitä samanaikaisten kasvatustieteellisten ja didaktisten opintojensa antiin.

On oletettavaa, että aineenopettajaharjoittelijoilla ei ohjatun harjoittelun aikana ole ollut kovinkaan selvää käsitystä pedagogisesta ja didaktisesta teoriasta, ei ainakaan teorian ja käytännön yhteyksistä, mikä näkyi myös mielipiteistä koskien väittämää ”*Roolini opettajakuvausta oli helppo monipuolistaa oppimani teorian avulla*”. Taideaineen opettaja (5,00) ja katsomusaineiden opettajat (4,67) näkivät tämän mahdollisuuden, sillä heidän myös tunnistivat rooliopettajansa professionaaliset näkemykset hyvin. Matemaattisluonnontieteellisten aineiden opettajat havaitsivat sen jossain määrin (4,50), mutta äidinkielen opettajat (4,00) ja kieliaineiden opettajat (3,50) eivät löytäneet tätä mahdollisuutta.

Mielenkiintoista on se, että lähes kaikki opettajaryhmät katsoivat oman opettajidentiteettinsä olevan erilainen kuin simulaatiossa saamansa opettajarooli opettajana. Katsomusaineiden opettajat (4,00) olivat tyytyväisimpiä, joskaan tämä samanmielisyyden taso ei ole korkea. Asiaa mitattiin väittämällä ”*Opettajaroolini oli samanlainen kuin itsekin olen opettajana*”. Matemaattisluonnontieteellisten aineiden (3,36) ja äidinkielen opettajat (3,37) ja taideaineen opettaja katsoivat opettajaroolinsa olleen erilainen kuin itse on opettajana, ja kieliaineiden opettajat (2,31) täysin erilaisia kuin roolinsa.

Kuten edellä on jo todettu VIRESIMUn opetusharjoittelijat eivät itse voinet valita rooliaan, vaan ne annettiin heille sattumanvaraisesti. Näin jokaisessa rooliryhmässä oli tasainen määrä opiskelijoita ($D=12$, $F=13$, $A=10$, $P=10$). Heidän arviotaan roolikorttinsa infon hyödyllisyydestä mitattiin väittämällä ”*Roolikorttini antoi minulle riittävästi infoa roolistani*”. Se sai eniten kannatusta tässä tutkimuksessa ilman pedagogista käsikirjoitusta oleviksi opettajiksi roolitetuissa opettajissa (6,10). He toteuttivat hyvin uskollisesti sitä, että heidän roolinsa ei perustunut tieteelliseen pedagogiseen ajatteluun vaan enemmänkin hetkelliseen opettajien sosiaaliseen kanssakäymiseen, mikä lisäsi heidän vapausasteitaan vuorovaikutuksessa.

Perinteisen opettajaroolin roolikuvaus on suunniteltu tietoisesti vapaaksi, mikä varmaan loi jo lähtökohtaisesti tälle ryhmälle illuusion VIRESIMUn innostavasta ilmapiiristä. Formaattiopettajat (5,57) päätyivät korkeahkoon samanmielisyyteen muiden opettajaryhmien (D=5,17 ja A=5,30) jäädessä keskiarvon alle. Jos rooli oli luonteeltaan vähemmän teoreettisesti sitova (ilman pedagogista käsikirjoitusta olevat), sen kuvaus koettiin simulaatiota silmällä pitäen antavammaksi. Siksi perinteisen opettajaroolin saaneet opettajat vastasivat väittämään *”Roolissa toimiminen loi verkkokeskusteluun innostavan ilmapiirin”* kaikkein myönteisimmin (5,70). Kaikkien vastaajien keskiarvo tähän väittämään ollessa 5,53.

Mitä tulee eri rooliryhmien harjoittelijoiden käsityksiin omien rooliensa todenmukaisuudesta (uskottavuudesta) ryhmät D, F, ja A olivat melko saman mielisiä D (5,42), F (5,42) ja A (5,20), vain perinteiset opettajat eivät pitäneet rooliaan yhtä todenmukaisena muihin verrattuna (4,60) yleisen keskiarvon ollessa 5,22. Silti ristiriitaisesti kyllä perinteiset opettajat katsoivat tavanneensa eniten roolinsa kaltaisia opettajia (5,60) ja ryhmät D (5,54) ja F (5,08). Missä roolin kaltaisia opettajia oli tavattu, jätettiin kyselyn ulkopuolelle. Jatkossa tähän näkökulmaan on paneuduttava. On nimittäin hälyttävää tutkivan opettajuuden näkökulmasta, jos opettajat eivät nojaa mihinkään tietoiseen pedagogiseen käsikirjoitukseen ja pitävät ilmiötä yleisenä koulumaailmassa. Ryhmä A oli tavannut vähiten roolinsa kaltaisia (4,20) innovatiivisia opettajia. On myöskin hälyttävää, jos vain harva opettajaopiskelija oli tavannut alallaan professionaalisesti kunnianhimoisia opettajia.

Väittämä *”Roolissa opin asettumaan toisen opettajan asemaan eli tuntemaan empatiaa”* sai eniten kannatusta dialogisen roolin saaneiden (5,08) ja pedagogista käsikirjoitusta vailla olevan roolin (5,00) saaneiden keskuudessa. Väittämä *”Toimimalla roolimineni tavoin avarsi ajatteluni”* sai eniten empatian kannatusta D-opettajien keskuudessa (5,50), ja P-opettajat olivat lähes samalla kannalla (5,00). F-opettajat olivat vähiten samaa mieltä oman ajattelunsa avautumisesta (4,23).

Dialogiset (D) opettajat (5,50) sekä jossain määrin Autonomiset (A) ja Pedagogista (P) käsikirjoitusta vailla olevat opettajat (4,90) arvioivat myönteisesti väittämää *”Toimiminen roolissa antoi minulle uusia opettajan työkaluja”*. Vähiten niitä katsoivat saaneensa Formaattiopettajat (3,77). Vastaavasti eniten opettajanhuoneessa politikoinnista nauttivat P-opettajat, joiden rooliin kuului enemmän kuin muilla seurustelua opettajanhuoneessa. D-opettajat olivat lähes yhtä innostuneita politikoinnista (5,10) ja vähiten F-opettajat (4,15). Eniten ongelmia oppivat ratkomaan D-opettajat (5,17) ja muut selvästi vähemmän (F= 4,15, A=4,60, P=4,10) Mitä tulee rooliopettajien kokemuksiin pedagogisen ja didaktisen tiedon löytämisestä simulaatioprosessissa dialogiset (D)-opettajat tunnistivat sen parhaiten (5,67) omasta roolistaan ja P-opettajat huonoiten (1,80). Jälkimmäisten kohdalla se oli selkeää, koska minkäänlaisia teoreettisia viittauksia ei heidän roolissaan ollut. Kaikilla oli kuitenkin samanlainen mahdollisuus hyödyntää silloisen opettajaopiskelun teoriaopintoja roolityössään, ja siihen mentori jopa kehotti. D-opettajat vastasivat myös myönteisimmin (4,92) väittämään *”Roolini opettajakuvausta oli*

helppo monipuolistaa oppimani teorian avulla” ja F-opettajilla (3,92) sekä P-opettajilla (2,70) olivat kielteisimmät arviot tästä väittämästä. D-opettajat katsoivat roolinsa olevan eniten oman opettajaidentiteettinsä kaltainen (4,42), mikä ehkä johtunee siitä, että tiedekunnan opettajaopintojen teoriaopetuksessa korostetaan konstruktivistisia avauksia, joita oli helppo tunnistaa omasta roolikuvauksesta. Koska ne koetaan tavoiteltaviksi asioiksi, on helppo myöntää oman roolin ja oman identiteetin samankaltaisuus. F-opettajat ja P-opettajat ehkä kokivat roolinsa tässä katsannossa kielteiseksi, edelliset liian lukkiintuneiksi ja jälkimmäiset liian ryhtiä vailla oleviksi, ja siksi he eivät nähneet yhtäläisyyttä itsensä ja roolin kanssa ($F=2,46$ ja $P = 1,90$). Tätä tulosta voidaan pitää positiivisena siksi, että tiedekunnan konstruktivistisesti painottunut opetus oletettavasti koettiin tavoiteltavaksi normiksi, vaikka oma simulaatirooli ei sitä edustanutkaan.

Opetusharjoittelijoiden responssi simulaatio-opiskelua kohtaan voidaan luokitella siten, miten väittämät edustavat VIRESIMUn tavoitteita kaikkien vastaajien keskiarvona /7. Nämä tavoitteet perustuvat simulaatio- ja leikkikirjallisuudessa vahvasti painotettuun sosiaalisen todellisuuden heuristiseen kohtaamiseen ja kokemiseen (Stadslkev,1974; Seidner, 1978; Rutten, 2012) ja erityisesti Colemanin ja hänen työtovereidensa ajatteluun (Coleman, 1968; Boocock& Schild,1968). Simulaatiossa koetaan myös vahvasti emotionaalinen ilmapiiri, jolla on yhteys leikkiin ja sen funktioon, mikä ilmenee elämän autenttisuuden ymmärtämisenä ja empaattisena suhtautumisena toisiin ihmisiin. Se edellyttää roolikokemuksen autenttisuutta ja immersiota leikkimielialaan (Caillois, 1950/2001; Huizinga, 1938/1980; Kuvio 3). Seuraavassa taulukossa tarkastellaan opetusharjoittelijoiden simulaatiokokemuksia Sahin (1977) analysoimien SE:n⁷¹ simulaatioartikkelien raporttoiman vaikuttavuuden mukaan:

71 Social Education -journaali. Julkaisija National Council for Social Studies (NCSS, USA).

Taulukko 16. Aineenopettajaharjoittelijoiden käsityksiä roolikokemuksista

Rooliopettajan todellisuuden tutkimisen keinot (N=45):

- 10 Toimiminen roolissa antoi minulle uusia opettajan työkaluja (4,73)
- 13 Roolissa opin strategista ajattelua (4,20)
- 3 Roolikorttini antoi minulle riittävästi infoa roolistani (5,58)
- 6 Minulle oli helppoa olla uskottava rooliminäni (4,47)
- 8 Minusta oli antoisaa esittää rooliani, vaikka se ehkä oli erilainen kuin minä opettajana olisin (5,09)
- 9 Nautin politiikoinnista opettajanhuoneessa erilaisten opettajien kanssa (4,64)

Rooliopettajan sosiaalinen todellisuuden eli yhteistyöyhteisöllisyyden kohtaaminen (N=45):

- 8 Minusta oli antoisaa esittää rooliani, vaikka se ehkä oli erilainen kuin minä opettajana olisin (5,09)
- 2 Olen tavannut roolini kaltaisia opettajia (5,13)
- 3 Roolikorttini antoi minulle riittävästi infoa roolistani (5,58)
- 6 Minulle oli helppoa olla uskottava rooliminäni (4,47)
- 5 Roolini opettajakuvausta oli helppo monipuolistaa oppimani teorian avulla (4,09)

Roolikokemuksen käsitteellistäminen eli teorian ja käytännön yhteys (N=45)

- 3 Roolikorttini antoi riittävästi infoa roolistani (5,58)
- 4 Rooliopettajallani oli selkeä pedagoginen ja didaktinen näkemys (4,49)
- 5 Roolini opettajakuvausta oli helppo monipuolistaa oppimani teorian avulla (4,09)

Roolikokemuksen omakohtaisuus eli immersio eli heittäytyminen rooliin (N=45)

- 12 Roolissa opin ratkomaan ongelmia (4,51)
- 6 Minulle oli helppoa olla uskottava rooliminäni (4,47)
- 1 Oma roolini oli todenmukainen (5,52)
- 11 Roolissa toimiminen loi verkkokeskusteluun innostavan ilmapiirin (5,33)

Roolikokemuksen autenttisuuden ymmärtäminen (N=45)

- 14 Roolissa opin asettumaan toisen opettajan asemaan eli tuntemaan empatiaa (4,93)
- 9 Nautin politiikoinnista opettajanhuoneessa erilaisten opettajien kanssa (4,64)
- 1 Oma roolini oli todenmukainen (5,22)
- 2 Olen tavannut roolini kaltaisia opettajia (5,13)
- 8 Minusta oli antoisaa esittää rooliani, vaikka se ehkä oli erilainen kuin minä opettajana olisin (5,09)

6.4 Yhteistyöyhteisöllisyyden kokemus

VIRESIMUssa yhteistyöyhteisöllisyyttä mitattiin sosiaalisena läsnäolona eli verkkosimulaatioon osallistuneiden käsityksenä siitä, että verkossa keskusteltiin todellisiksi koettujen kollegoiden kanssa (social presence) ja että keskustelevat rooliopettajat pyrkivät osoittamaan kypsää eli eettistä yhteisöllisyyttä verkko-opettajanhuoneessa. Siksi opiskelijoille esitettiin väittämiä koskien kumpaakin aihepiiriä, joiden tulkitsen edustavan sosiaalieettistä yhteistyöyhteisöllisyyttä.

6.4.1 Sosiaalinen läsnäolo

Opetusharjoittelijoiden VIRESIMUssa kokemia yhteistyöyhteisöllisiä kokemuksia harjoittelijat arvioivat kahdella eri väittämäjoukolla: 1) Garrisonin ryhmän (Garrison, 2000) kehittämän Community of Inquiry -mallin mukaisilla *social presence* väittämillä ja 2) harjoittelijoiden käsityksenä siitä, missä määrin Grossman ym.(2001) kuvaaman kypsän yhteisöllisyyden piirteet olivat läsnä VIRESIMUssa arviointiteemana ”Työyhteisön luonne VIRESIMUssa”. Ryhmän 1 väittämät painottuvat verkkokeskusteluanalyysiin sekä sen toteamiseen, että keskustelijat tuntevat muut osallistujat todellisiksi ihmisiksi, ja ryhmän 2 yhteistyöyhteisöllisen opettajanhuoneen dynamiikan havaitsemiseen ja määrittelyyn.

Sosiaalisen läsnäolon väittämät

- 1 Opittuani tuntemaan muut VIRESIMUn osallistujat tunsin kuuluvani joukkoon.
- 2 Onnistuin verkkokeskustelussa muodostamaan käsityksen joistain VIRESIMUn osallistujista.
- 3 En ollut vaivautunut, kun keskustelin verkon välityksellä.
- 4 Minusta oli mukavaa osallistua VIRESIMUn keskusteluihin.
- 5 Minusta oli mukavaa olla vuorovaikutuksessa VIRESIMUn osallistujien kanssa.
- 6 Minusta ei ollut epämiellyttävää olla eri mieltä VIRESIMUn osallistujien kanssa ja säilytin heihin luottamukseni.
- 7 Minusta tuntui, että muut VIRESIMUn osallistujat arvostivat mielipiteitäni.
- 8 VIRESIMUn keskustelut kehittivät minussa yhteistyön tunteen.
- 9 VIRESIMUssa oli emotionaalisesti turvallinen ilmapiiri.

Taulukko 17. Opetusharjoittelijoiden arvio sosiaalisen läsnäolon toteutumisesta VIRESIMUssa

Sosiaalinen läsnäolo (Social presence)	Total
4 Minusta oli mukavaa osallistua VIRESIMUn keskusteluihin	5,78
5 Minusta oli mukavaa olla vuorovaikutuksessa VIRESIMUn osallistujien kanssa	5,53
6 Minusta ei ollut epämiellyttävää olla eri mieltä VIRESIMUn osallistujien kanssa ja säilytin heihin luottamukseni	5,44
3 En ollut vaivautunut, kun keskustelin verkon välityksellä	5,42
9 VIRESIMUssa oli emotionaalisesti turvallinen ilmapiiri	5,18
8 VIRESIMUn keskustelut kehittivät minussa yhteistyön tunteen	5,00
7 Minusta tuntui, että muut VIRESIMUn osallistujat arvostivat mielipiteitäni	4,96
2 Onnistuin verkkokeskustelussa muodostamaan käsityksen joistain VIRESIMUn osallistujista	4,80
1 Opittuani tuntemaan muut VIRESIMUn osallistujat tunsin kuuluvani joukkoon	4,24

Taulukko 18. Opetusharjoittelijoiden arviot mentori⁷²-, opettaja⁷³- ja rooliryhmittäin⁷⁴ koskien Garrisonin työryhmän (Garrison et ym., 2000) määrittelemän verkkokeskustelujen sosiaalisen läsnäolon (affektiivisuuden läsnäolo, avoin kommunikaatio ja ryhmäkoheesio) toteutumista VIRESIMUssa

Sosiaalisen läsnäolon kategoriat	Mentoriryhmän keskiarvo / N= 45		Opetusaineryhmän keskiarvo/N N= 45		Rooliryhmän keskiarvo/ N= N=45
Affektiivisuus					
Opittuani tuntemaan VIRESIMUn osallistujat tunsin kuuluvani joukkoon.	Syksy 2010	4,80	KIE 4,56		P 4,50
	Kevät 2010	4,11	Äi 4,25		D 4,33
	Syksy 2009	4,06	KAT 4,17		A 4,30
			TT 4,00		F 3,92
			ML 3,93		
Onnistuin verkko-keskustelussa muodostamaan käsityksen joistain VIRESIMUn osallistujista.	Kevät 2010	4,84	KAT 5,33		A 5,20
	Syksy 2009	4,81	KIE 5,25		P 5,10
	Syksy 2010	4, 70	Äi 5,13		D 4,83
			ML 4,00		F 4,23
			TT 3,00		
VIRESIMUssa oli emotionaalisesti turvallinen ilmapiiri*.	Syksy 2009	5,38	KAT 5,50		P. 5,40
	Syksy 2010	5,20	KIE 5,44		D 5,17
	Kevät 2010	5,00	Äi 5,00		F 5,15
			TT 5,00		A 5,00
			ML 4,86		
Avoin kommunikaatio					
En ollut vaivautunut, kun keskustelin verkon välityksellä.	Syksy 2009	5,56	TT 7.00		P 6.20
	Syksy 2010	5,50	KAT 5.83		D 5.67
	Kevät 2010	5,26	ML 5.50		A 5.10
			KIE 5.31		F 4.85
			Äi 5.00		
Minusta oli mukavaa osallistua VIRESIMUn keskusteluihin.	Syksy 2009	5,88	KAT 6.33		P 6.20
	Kevät 2010	5,79	KIE 5.87		A 5.90
	Syksy 2010	5,60	Äi 5.63		D 5.67
			ML 5.57		F 5.46
			TT 5.00		
Minusta oli mukavaa olla vuorovaikutuksessa VIRESIMUn osallistujien kanssa.	Syksy 2010	5,70	KAT 6,50		P 5,80
	Kevät 2010	5,53	ML 5,71		F 5,69
	Syksy 2009	5,44	KIE 5,50		D 5,50
			Äi 4,88		A 5,10
			TT 3,00		

72 VIRESIMUn toteuttamisen lukukausi: syksy 2009, kevät 2010 ja syksy 2010

73 VIRESIMUn opetusharjoittelijan opetusaine: KAT= katsomusaine, KIE= kieliaine, ML=matemaattisluonnontieteellinen aine, ÄI= äidinkieli ja kirjallisuus ja TT= taito- ja taideaine

74 VIRESIMUn simulaatirooli: A= autonominen opettaja, D= dialoginen opettaja, F= formaattiopettaja, Po perinteinen opettaja

Ryhmäkoheesio				
Minusta ei ollut epämiellyttävää olla eri mieltä VIRESIMUn osallistujien kanssa ja säilytin heihin luottamukseni.	Kevät 2010	5,58	KAT 6,00	P 5,80
	Syksy 2009	5,50	TT 6,00	D 5,50
	Syksy 2010	5,10	ML 5,86	F 5,31
			KIE 5,44	A 5,20
Minusta tuntui, että muut VIRESIMUn osallistajat arvostivat mielipiteitäni.	Syksy 2010	5,20	KAT 5,33	P 5,30
	Syksy 2009	5,00	KIE 5,13	D 5,00
	Kevät 2010	4,79	ML 4,93	F 4,85
			ÄI 4,50	A 4,70
			TT 4,00	
VIRESIMUssa vallitsi emotionaalisesti turvallinen ilmapiiri.	Syksy 2009	5,13	KAT 5,83	A 5,20
	Kevät 2010	5,00	KIE 5,31	P 5,10
	Syksy 2010	4,80	ML 4,64	D 5,08
			ÄI 4,62	F 4,69
			TT 3,00	
VIRESIMUn keskustelut kehittivät minussa yhteistyön tunteen.	Syksy 2009	5,00	KAT 5,83	P 5,20
	Kevät 2010	4,84	KIE 4,94	A 5,00
	Syksy 2010	4,80	ML 4,71	D 4,75
			ÄI 4,50	F 4,69
			TT 4,00	
VIRESIMU kannusti minua luoviin ratkaisuihin*.	Syksy 2009	5,00	KAT 5,83	P 5,20
	Kevät 2010	4,84	KIE 4,94	A 5,00
	Syksy 2010	4,80	ML 4,71	D 4,75
			ÄI 4,50	F 4,69
			KIE 4,94	
			TT 4,80	

Sosiaalinen läsnäolo on erittäin keskeinen näkökulma tarkasteltaessa nimenomaan verkkokeskustelujen yhteisöllisyyttä. Sillä tarkoitetaan keskustelijoiden ymmärrystä ja käsitystä siitä, että muut verkkokeskustelijat ovat aitoja henkilöitä, joiden asemaa ja toimintaa on syytä ymmärtää, ja että he kaikki muodostavat yhdessä kommunikatiivisen yhteisön (Whiteside, Dikkers & Swan, 2017, 64–76). Tutkijana ennako-olettamukseni oli se, että, jos vastaajien arvio väittämän kohdalla ylitti arviointiskaalalla yli 5 pistettä, sosiaalinen presenssi oli vahvasti olemassa. Näin tapahtui väittämien ”Minusta oli mukavaa osallistua VIRESIMUn keskusteluihin”, ”Minusta oli mukavaa olla vuorovaikutuksessa VIRESIMUn osallistujien kanssa”, ”Minusta ei ollut epämiellyttävää olla eri mieltä VIRESIMUn osallistujien kanssa ja säilytin heihin luottamukseni”, ”VIRESIMUn keskustelut kehittivät minussa yhteistyön tunteen” ja ”VIRESIMUssa oli emotionaalisesti turvallinen ilmapiiri” kohdalla. Huomattavaa on, että näistä väittämistä korkeimman arvostuksen saivat väittämät, jotka edustivat yleistä viihtyvyyttä verkkokeskustelujen ilmapiirissä (affektiivisuus)). Näihin väittämiin yhtyminen sinänsä ei varmista yhteisöllisyyttä, vaan sen, että verkkokeskustelujen parissa vallitsi positiivinen ilmapiiri. Väittämät 6, 8 ja 9 ”Minusta ei ollut epämiellyttävää olla eri mieltä VIRESIMUn osallistujien kanssa ja säilytin heihin luottamukseni” ja ”VIRESIMUn keskustelut kehittivät minussa yhteistyön tunteen” ja ”VIRESIMUssa oli emotionaalisesti turvallinen ilmapiiri” kertovat enemmän yhteisöllisyyden toteutumisesta. Ne antavat myönteisiä

viitteitä siitä, että VIRESIMUn opettajanhuoneessa oli syntymässä yhteisöllinen ilmapiiri. Tärkeää on se, että simulaatiivisiin verkkokeskusteluihin osallistuvilla oli mahdollisuus kokea itsensä kollegoidensa joukossa emotionaalisesti turvatuiksi keskustelijoiksi. Turvallisuuden tunne on oleellista aidon yhteisöllisyyden synnylle.

6.4.2 Sosiaalieettisesti kypsän yhteisöllisyyden läsnäolo

Kypsä yhteisöllisyys tarkoittaa yhteisön eettistä orientoitumista kohden sosiaalieettistä yhteistyöyhteisöllisyyttä Grossman ym. (2001) kuvaamalla tavalla. Silloin ammatillisen kehittymisen prosessi tapahtuu kohden opettajien keskinäistä kypsää vuorovaikutusta ja toisistaan huolehtivaa toimintaa. Tämä kuvaus yhteisöllisyyden luonteesta on lähes identtinen Tirrin ja Husun (2003;2006) opettajuuden eettisyyden kuvauksen kanssa. VIRESIMUn päätteeksi harjoittelijat arvioivat tällaisen yhteistyöyhteisöllisyyden läsnäoloa otsikon ”Työyhteisön luonne VIRESIMUssa” allaolevin väittämin, jotka pohjautuivat Grossmanin teoriaan (2001).

Taulukko 19. Grossmanin kypsän yhteisöllisyyden ominaispiirteet muunnettuina väittäviksi

Kypsää yhteisöä koskevat väittämät	
1	Identifioidun helposti VIRESIMUn työyhteisöön.
2	VIRESIMUn opettajat olivat korvaamattomia vaikeasti vaihdettavia muihin.
3	VIRESIMUn opettajanhuoneessa ei ollut pinnan alla epäystävällisyyttä.
4	VIRESIMussa individualismi ei peittänyt alleen yhteisön toimivuutta.
5	VIRESIMUSSa vallitsi luonnollisen yhteisöllisyyden tunne eikä konflikteja peitelty.
6	VIRESIMUSSa yksilöiden ainutlaatuiset panostukset huomattiin.
7	VIRESIMUSSa keskustelimme avoimesti vuorovaikutuksemme normeista.
8	Tunsimme tarvetta VIRESIMUSSa ryhmäkäytöksemme säätelyyn.
9	VIRESIMUSSa identifioituimme yhteisöömme.
10	VIRESIMUSSa pidimme tärkeänä, että ryhmän jäseniillä oli useita eri näkökulmia asioihin.
11	VIRESIMUSSa meillä oli yhteisvastuuta ja yhdessä säätelimme yhteisön toimintaa.
12	VIRESIMUSSa erilaisuuksia ei kielletty.
13	VIRESIMUSSa emme työntäneet konflikteja taustalle emmekä piilotelleet niitä.
14	VIRESIMUSSa jonkin vahvan persoonan erilaiset mielipiteet eivät vaikuttaneet päätöksiimme.
15	VIRESIMUSSa ei puhjennut konfliktia kesken kaiken emmekä pelänneet sitä.
16	VIRESIMUSSa ymmärsimme ja käytimme erilaisuuksia produktiivisesti hyödyksemme.
17	VIRESIMUSSa pidimme konfliktia odotettuna yhteisöllisenä piirteenä ja käsitelimme sitä avoimesti ja rehellisesti.
18	VIRESIMUn professionaaliossa yhteisössä oli yksimielisyys tavoitteista ja erimielisyys ei synnyttänyt kilpailua.
19	VIRESIMUSSa syntyi jonkinlaista halukkuutta sallia erilaisten ihmisten tehdä erilaisia asioita.
20	VIRESIMUn yhteisössä ymmärrettiin, että opettajan oppiminen ja oppilaan oppiminen ovat perusteiltaan sama asia
21	VIRESIMUSSa ajateltiin, että opettajalla on yhtä suuri vastuu oppilaista ja kollegoistaan ja yksilön ei tarvitse itse kokonaan vastata omasta intellektuaalisesta kasvustaan
22	Muiden auttaminen oli yhteisöllinen asia VIRESIMUSSa
23	VIRESIMUSSa havaittiin, että kollegat ovat toistensa oppimisen resursseja
24	VIRESIMUSSa ymmärrettiin, että kaikilta odotetaan osallistumista
25	VIRESIMUSSa oli tärkeää sitoutuminen kollegan kasvuun
26	VIRESIMUSSa jokainen hyväksyi yhteisön jäsenyyden oikeudet ja velvollisuudet.

Kaikki arvioitavat väittämät voidaan järjestää Grossman ym. (2001) kuvaaman yhteisöllisyyden tasojen perusteella:

1. taso väittämät 1–11 = VIRESIMUn ryhmäidentiteetin muodostuminen ja sen normien vuorovaikutus
2. taso väittämät 12–20 = Erilaisuuksien ymmärtäminen ja vaikeuksien keskellä toinen toisensa luotsaaminen sekä henkilökohtaisesta ammatillisesta kasvusta huolehtiminen ja oleellisista jännitteistä neuvottelemisen VIRESIMUssa
3. taso väittämät 20–26 = Yhteisön vastuu jäseniensä henkilökohtaisesta ammatillisesta kasvusta VIRESIMUssa

Taulukko 20. VIRESIMUn osallistujien samanmielisyys Grossmanin kypsän yhteisöllisyyden (Grossman ym., 2001) perusteella laadittujen väittämien kanssa

3	VIRESIMUn opettajanhuoneessa ei ollut pinnan alla epäystävällisyyttä.	5,53
10	VIRESIMUssa pidimme tärkeänä, että ryhmän jäsenillä oli useita eri näkökulmia asioihin.	5,53
6	VIRESIMUssa yksilöiden ainutlaatuiset panostukset huomattiin.	5,11
1	Identifioidun helposti VIRESIMUn työyhteisöön.	4,96
4	VIRESIMUssa individualismi ei peittänyt alleen yhteisön toimivuutta.	4,84
9	VIRESIMUssa identifioituimme yhteisöömme.	4,80
11	VIRESIMUssa meillä oli yhteisvastuuta ja yhdessä säätelimme yhteisön toimintaa.	4,76
5	VIRESIMUssa vallitsi luonnollisen yhteisöllisyyden tunne eikä konflikteja peitelty.	4,73
7	VIRESIMUssa keskustelimme avoimesti vuorovaikutuksemme normeista.	4,71
8	Tunsimme tarvetta VIRESIMUssa ryhmäkäytöksemme säätelyyn.	3,76
2	VIRESIMUn opettajat olivat korvaamattomia vaikeasti vaihdettavia muihin.	3,71
15	VIRESIMUssa ei puhjennut konfliktia kesken kaiken emmekä pelänneet sitä.	6,47
13	VIRESIMUssa emme työntäneet konflikteja taustalle emmekä piilotelleet niitä.	5,93
12	VIRESIMUssa erilaisuuksia ei kielletty.	5,76
18	VIRESIMUn professionaalisessa yhteisössä oli yksimielisyys tavoitteista ja erimielisyys ei synnyttänyt kilpailua.	5,11
16	VIRESIMUssa ymmärsimme ja käytimme erilaisuuksia produktiivisesti hyödyksemme.	4,98
19	VIRESIMUssa syntyi jonkinlaista halukkuutta sallia erilaisten ihmisten tehdä erilaisia asioita.	4,78

20	VIRESun yhteisössä ymmärrettiin, että opettajan oppiminen ja oppilaan oppiminen ovat perusteiltaan sama asia.	4,67
17	VIRESIMUssa pidimme konfliktia odotettuna yhteisöllisenä piirteenä ja käsitelimme sitäavoimesti ja rehellisesti.	4,58
20	VIRESun yhteisössä ymmärrettiin, että opettajan oppiminen ja oppilaan oppiminen ovat perusteiltaan sama asia.	3,31
24	VIRESIMUssa ymmärrettiin, että kaikilta odotetaan osallistumista.	6,18
23	VIRESIMUssa havaittiin, että kollegat ovat toistensa oppimisen resursseja.	5,76
26	VIRESIMUssa jokainen hyväksyi yhteisön jäsenyyden oikeudet ja velvollisuudet.	5,62
22	Muidem auttaminen oli yhteisöllinen asia VIRESIMUssa.	4,73
25	VIRESIMUssa oli tärkeää sitoutuminen kollegan kasvuun.	4.69
21	VIRESIMUssa ajateltiin, että opettajalla on yhtä suuri vastuu oppilaista ja kollegoistaan ja yksilön ei tarvitse itse kokonaan vastata omasta intellektuaalisesta kasvustaan.	3,78
<hr/>		
1-11	VIRESIMUn ryhmäidentiteetin muodostuminen ja sen normien rakentaminen	4,76 (N=45)
12-20	Erlaisuuksien ymmärtäminen ja vaikeuksien keskellä toistensa luotsaaminen sekä oleellisista jännitteistä neuvottelemisen VIRESIMUssa	5,06 (N=45)
20-26	Yhteisön omaksuma vastuu jäseniensä henkilökohtaisesta ammatillisesta kasvusta VIRESIMUssa	5,12 (N=45)

VIRESIMUssa Grossman ym. (2001) kuvaama kypsä yhteisöllisyys toteutui hyvin. Erittäin positiivista on se, että opetusharjoittelijat kokivat voineensa olla mukana kehittämässä toinen toistensa henkilökohtaista ammatillista kasvua (5,12) ja että he ongelmallisissakin tilanteissa onnistuvat vuorovaikutteisesti neuvotellen purkamaan jännitteitään niiden mahdollisesti ilmaantuessa (5,06). Tämä on sitäkin merkittävämpää, koska he kokivat vaikeammaksi prosessiksi (4,76) ryhmäytymisen (roolin oton ja sen mukauttamisen yhteisöön). Yhteisvastuun ajatusta lienee sittenkin vaikea toteuttaa, sillä huonoiten toteutuneena vastaajat pitivät samanaikaista yhteisvastuuta sekä oppilaista että kollegoista ja sitä, että opettajan ei välttämättä tarvitse yksinään ponnistella, jos yhteisö häntä tukee (3,78). Voi olla, että nuorille opettajille oli itsestään selvää ja luontevaa se, että he ovat vastuussa oppilaistaan. Kollegojen ammatillista selviämistä eli vastuuta kollegasta ja sen positiivista vaikutusta omaan opettajan työhön ei osattu uran tässä vaiheessa nähdä yhtä tärkeäksi. Opettajuus koettiin ja hahmotettiin yksilölajiksi, jossa menestyään omin eväin.

Opetusharjoittelijat **kuvittelivat yhteisöllisyyden syntyvän enemmänkin yhteisenä sopimuksena eli päätöksenä yhteisten velvollisuuksien tasajaosta (6,18)**. Yhteisöllisyys oli **tasavertaisten osapuolien keskeinen sopimus**, jota solmittaessa nämä oikeudet ja velvollisuudet jyvitetään **(5,62)**.

Yhteisen sopimuksen syntymisen edellytys on kuitenkin se, että kollegat toimivat pyyteettömästi yhteisen edun eteen toistensa resursseina ja oppivat toisiltaan ammatillisesti yhteistä hyvää, jota siis yhteisellä sopimuksella jaetaan. Eettisesti tämän voidaan katsoa Kohlbergin (1977; Fraenkel, 1977) moraalisten tasojen mukaan korkeahkoksi (=taso 5) eettiseksi periaatteeksi. VIRESIMUN laatijan ja sen toteuttajan näkökulmastani tämä sopimus edustaa verkkosimulaatiolle asetettujen sosiaalieettisten yhteisöllisten tavoitteiden saavuttamista. VIRESIMUn arvioijien vastaukset osoittavat opetusharjoittelijoiden hankkineen itselleen sosiaalista pääomaa, jonka mallin varassa tuleva opettaja voi luottavaisesti alkaa tulevaisuudessa rakentaa opettajuuttaan aineenopettajien yhteisössä.

Taulukko 21. VIRESIMUn työyhteisön luonne opetusharjoittelijoiden mentori⁷⁵-, opettaja⁷⁶-ja rooliryhmittäisinä⁷⁷ arviona Grossmanin kypsän yhteisöllisyyden teorian (2001) perusteella muodostetuista väittämistä

Kypsän työyhteisön ominaisuuksia	Mentoriryhmä	Aineryhmä	Rooliryhmä
<i>Ryhmäidentiteetin muodostuminen ja sen normien vuorovaikutus</i>			
Identifioiduin helposti VIRESIMUn työyhteisöön.	Syksy 2010 5,20 Syksy 2009 4,95 Kevät 2010 4,95	KAT 5,50 ÄI 5,38 KIE 5,06 ML 4,50 TT 3,00	A 5,60 F 4,85 P 4,80 D 4,67
VIRESIMUn opettajat olivat korvaamattoman vaikeasti vaihdettavissa muihin.	Syksy 2009 4,00 Syksy 2010 3,70 Kevät 2010 3,47	KAT 5,67 TT 4,00 KIE 3,75 ML 3,50 ÄI 2,50	D 4,17 P 4,00 F 3,77 A 2,80
VIRESIMUn opettajanhuoneessa ei ollut pinnan alla epäystävällisyyttä.	Kevät 2010 5,74 Syksy 2009 5,25 Syksy 2010 4,70	KAT 6,50 TT 6,00 ML 5,64 KIE 5,00 ÄI 4,50	F 5,54 D 5,42 A 5,20 P 5,10
VIRESIMUssa individualismi ei peittänyt alleen yhteisön toimivuutta.	Kevät 2010 5,32 Syksy 2009 4,63 Syksy 2010 4,30	KAT 5,33 ML 5,14 KIE 4,94 TT 4,00 ÄI 3,88	P 5,30 A 4,90 F 4,77 D 4,50
VIRESIMUssa vallitsi luonnollinen yhteisöllisyyden tunne eikä konflikteja peitelty.	Syksy 2009 5,38 Syksy 2010 4,70 Kevät 2010 4,21	KIE 5,00 TT 5,00 KAT 4,83 ML 4,71 ÄI 4,13	P 5,10 D 4,75 A 4,60 F 4,54

75 VIRESIMUn toteuttamisen lukukausi: syksy 2009, kevät 2010 ja syksy 2010

76 VIRESIMUn opetusharjoittelijan opetusaine: KAT= katsomusaine, KIE= kieliaine, ML= matemaattisluonnontieteellinen aine, ÄI= äidinkieli ja kirjallisuus ja TT= taito- ja taideaine

77 VIRESIMUn simulaatirooli: A= autonominen opettaja, D= dialoginen opettaja, F= formaattiopettaja, Po perinteinen opettaja

VIRESIMUssa yksilöiden ainutlaatuiset panostukset huomattiin.	Syksy 2009 5,31 Syksy 2010 5,30 Kevät 2010 4,84	KIE 5,44 ÄI 5,25 TT 5,00 ML 4,86 KAT 4,67	P 5,50 A 5,30 D 5,17 F 4,62
VIRESIMUssa keskustelimme avoimesti vuorovaikutuksemme normeista.	Syksy 2010 5,00 Kevät 2010 4,68 Syksy 2009 4,56	KAT 5,17 TT 5,00 KIE 4,94 ÄI 4,88 ML 4,14	A 4,90 P 4,90 D 4,58 F 4,54
Tunsimme tarvetta VIRESIMUssa ryhmäkäytöksemme säätelyyn.	Syksy 2010 4,70 Kevät 2010 3,95 Syksy 2009 2,94	ÄI 4,88 ML 3,86 KAT 3,33 KIE 3,31 TT 3,00	F 4,15 D 3,83 A 3,80 P 3,10
VIRESIMUssa pidimme tärkeänä, että ryhmän jäsenillä oli useita eri näkökulmia asioihin.	Syksy 2010 6,20 Syksy 2009 5,31 Kevät 2010 5,37	ÄI 6,00 KIE 5,63 ML 5,43 KAT 5,33 TT 3,00	P 6,10 A 5,70 F 5,46 D 5,00
VIRESIMUssa meillä oli yhteisvastuuta ja yhdessä säätelimme yhteisön toimintaa.	Syksy 2010 5,50 Syksy 2009 5,13 Kevät 2010 4,05	ÄI 5,13 KIE 5,06 KAT 4,83 ML 4,21 TT 4,00	P 5,40 A 4,70 F 4,54 D 4,50
<i>Erilaisuuksien ymmärtäminen ja vaikeuksien keskellä luotsaaminen sekä oleellisista jännitteistä neuvottelemine</i>			
VIRESIMUssa erilaisuuksia ei kielletty.	Syksy 2009 5,94 Syksy 2010 5,70 Kevät 2010 5,63	TT 7,00 ML 6,14 KIE 5,69 KAT 5,67 ÄI 5,13	F 5,92 P 5,90 D 5,67 A 5,50
VIRESIMUssa emme työntäneet konflikteja taustalle emmekä piilotelleet niitä.	Syksy 2009 6,56 Syksy 2010 5,60 Kevät 2010 5,58	TT 7,00 ML 6,29 KAT 6,17 KIE 5,94 ÄI 5,00	P 6,30 F 6,08 D 6,00 A 5,30
VIRESIMUssa jonkin vahvan persoonan erilaiset mielipiteet eivät vaikuttaneet päätöksiimme.	Syksy 2009 3,56 Syksy 2010 3,30 Kevät 2010 3,11	TT 5,00 KAT 4,50 KIE 3,50 ML 2,86 ÄI 2,63	A 3,70 P 3,60 D 3,33 F 2,77
VIRESIMUssa ei puhjennut konfliktia kesken kaiken emmekä pelänneet sitä.	Syksy 2010 6,80 Syksy 2009 6,56 Kevät 2010 6,21	TT 7,00 KAT 6,67 ML 6,57 KIE 6,56 ÄI 5,88	D 7,00 P 6,50 F 6,38 A 5,90
VIRESIMUssa ymmärsimme ja käytimme erilaisuuksia produktiivisesti hyödyksemme.	Syksy 2010 5,10 Kevät 2010 4,95 Syksy 2009 4,94	KIE 5,25 TT 5,00 ÄI 4,88 ML 4,86 KAT 4,67	A 5,40 P 5,20 D 5,08 F 4,38

VIRESIMUssa pidimme konfliktia odotettuna yhteisöllisenä piirteenä ja käsitelimme sitä avoimesti ja rehellisesti.	Syksy 2010 Kevät 2010 4,63 Syksy 2009 3,75	KAT 5,17 ÄI 5,00 TT 5,00 KIE 4,81 ML 3,79	A 5,10 D 4,83 P 4,60 F 3,92
VIRESIMUn professionaalissa yhteisössä oli yksimielisyys tavoitteista ja erimielisyys ei synnyttänyt kilpailua.	Kevät 2010 5,21 Syksy 2009 5,11 Syksy 2010 4,70	KAT 5,50 ML 5,50 ÄI 4,88 KIE 4,81 TT 4,00	D 5,33 A 5,30 P 5,10 F 4,77
VIRESIMUssa syntyi jonkinlaista halukkuutta sallia erilaisten ihmisten tehdä erilaisia asioita.	Syksy 2009 5,00 Syksy 2010 4,70 Kevät 2010 4,63	ÄI 5,75 ML 4,71 KIE 4,50 KAT 4,50 TT 4,00	D 5,25 A 5,20 P 4,50 F 4,23
VIRESIMUn yhteisössä ymmärrettiin, että opettajan oppiminen ja oppilaan oppiminen on perusteiltaan sama asia.	Kevät 2010 4,84 Syksy 2009 4,69 Syksy 2010 4,30	TT 6,00 ÄI 5,13 KIE 4,75 ML 4,64 KAT 3,67	A 5,20 D 5,00 P 4,70 F 3,92
<i>Yhteisön vastuu jäseniensä henkilökohtaisesta kasvusta VIRESIMUssa</i>			
VIRESIMUssa ajateltiin, että opettajalla on yhtä suuri vastuu oppilaista ja kollegoistaan ja yksilön ei tarvitse itse kokonaan vastata omasta intellektuaalisesta kasvustaan.	Kevät 2010 4,00 Syksy 2009 3,88 Syksy 2010 3,20	KAT 4,33 KIE 4,13 TT 4,00 ML 3,43 ÄI 3,25	A 4,30 D 3,75 P 3,60 F 3,54
Muiden auttaminen oli yhteisöllinen asia VIRESIMUssa.	Syksy 2009 4,81 Kevät 2010 4,74 Syksy 2010 4,60	KAT 5,33 ÄI 5,00 TT 5,00 ML 4,79 KIE 4,31	A 5,30 F 5,08 D 4,50 P 4,00
VIRESIMUssa havaittiin, että kaikilta odotetaan osallistumista.	Syksy 2010 6,00 Syksy 2009 5,69 Kevät 2010 5,68	ÄI 6,00 KIE 5,88 ML 5,64 KAT 5,50 TT 5,00	P 6,30 A 5,90 D 5,83 F 5,15
VIRESIMUssa oli tärkeää sitoutuminen kollegan kasvuun.	Syksy 2010 5,10 Syksy 2009 4,88 Kevät 2010 4,32	ÄI 5,63 ML 4,57 KAT 4,50 KIE 4,44 TT 4,00	A 5,20 P 4,70 D 4,67 F 4,31
VIRESIMUssa jokainen hyväksyi yhteisön jäsenyyden oikeudet ja velvollisuudet.	Syksy 2010 5,80 Syksy 2009 5,62 Kevät 2010 5,47	ÄI 6,38 TT 6,00 KIE 5,56 ML 5,36 KAT 5,33	A 6,10 D 6,08 P 5,80 F 4,69

Kypsan yhteisöllisyyden syntyminen edellyttää sosiaalieettisesti kestävää vuorovaikutusprosessia, jonka aikana yhteisön yhteinen missio luodaan neuvotellen. Siten mahdollistuu edellä kuvattu sosiaalisen kontrahdin toteutuminen. Verkkosimulaatio VIRESIMU tarjosi opetusharjoittelijoiden käsityksen mukaan näyttämön

(simulacrum) harjoitella tätä prosessia. Oleellinen osa sitä on kollegojen rehellinen kohtaaminen, heidän ajatustensa kuunteleminen ja monipuolinen ammatillinen reflektio sekä peloton mahdollisten erimielisyyksien kohtaaminen ja niiden hyväksyminen. VIRESIMUn osallistujien mukaan tässä katsannossa kokemukset olivat myönteisiä. Sosiaaliset neuvottelut sujuivat suorastaan ihanteellisen hienosti: ”*VIRESIMUssa ei puhjennut konfliktia kesken kaiken emmekä pelänneet sitä*” (6,47), ”*VIRESIMUssa emme työntäneet konflikteja taustalle emmekä piilotelleet niitä*” (5,93), ”*VIRESIMUssa erilaisuuksia ei kielletty*” (5,76) ja ”*VIRESIMUn professionaaliosuudessa oli yksimielisyys tavoitteista ja erimielisyys ei synnyttänyt kilpailua*” (5,11).

Ainoa poikkeus aika yksimielisestä arvioinnista oli väittämän ”*VIRESIMUssa jonkin vahvan persoonan erilaiset mielipiteet eivät vaikuttaneet päätöksiimme*” (3,31) kohdalla. Jokaisessa opettajanhuoneessa on yleensä joku vahva yksilö, joka yrittää muokata yleistä mielipidettä johonkin yhteisön tulevaisuuden kannalta joko myönteiseen tai kielteiseen suuntaan argumentoiden äänekkään toistuvasti mielipiteitään. Se saattaa olla kollegoiden mielestä hämmäntävää ja jopa kiusallista, etenkin silloin, jos puhujan koetaan painostavan kollegojaan. VIRESIMUn arvioijat siis myönsivät tällaista mielipidevaikuttamista (johtajuutta) tapahtuneen. Siitä huolimatta osallistujat katsoivat toimineensa ja reflektoineensa positiivisesti. On myös tärkeää, ettei kukaan opettaja arastele tuodessaan esiin omia sosiaalisia mielipiteitään. Tällöin hän varaa itselleen johtajuutta (leadership), jota tarvitaan yhteisten sopimusten eettisen pohjan vahvistamiseksi. Verkkokeskustelut olivat opetusharjoittelijoille realistinen mahdollisuus eettisen johtajuuden harjoitteluun. Voimakas mielipidevaikuttaminen voi myös toimia päinvastaisesti, kun toisten painostaminen vaientaa yhteisön muiden jäsenten puheenvuorot ja estää siten yhteisön tulevaisuuden kannalta hedelmällisten ja hyvin argumentoitujen vaihtoehtojen esiin nousemisen. Tällaista toimintaa VIRESIMUssa ei ilmennyt.

Syksyn 2009 ja 2010 mentoriryhmät katsoivat ryhmäytyneensä parhaiten (5,43) ja (4,97). Syksyn 2010 ryhmä ei pitänyt yhteisön erilaisuuksia ja mahdollisia jännitteitä yhteistyön esteenä (5,07). Kollegiaalinen vastuu työtovereiden henkilökohtaisesta ammatillisesta kasvusta on yhteistyöyhteisöllisyyden näkökulmasta sen todellinen tunnusmerkki. Kaikilla ryhmillä arvio oli yhtä positiivinen, joskin syksyn 2010 ryhmä ja kevään 2010 ryhmä kokevat yhteisvastuun olleen merkittävää (5,08 ja 5,07).

Eri aineryhmien harjoittelijat eivät olleet kovinkaan erimielisiä VIRESIMUn opettajanhuoneen yhteisön kypsyyssasteesta. Työyhteisön järjestäytyminen eli ryhmäytyminen onnistui parhaiten katsomusaineiden opettajien mielestä (5,03) ja ainoa taideaineen edustaja oli kriittisempi kuin muiden aineryhmien edustajat (4,18). Hän puolestaan oli tyytyväisin itse prosessiin (5,55), jossa yhteisö kohtasi jäsentensä erilaisuuden ja neuvotteli vuorovaikutteisesti ongelmien ratkaisusta. Kaikki vastaajat havaitsivat kollegojensa kasvun auttamista tapahtuneen.

Yhteistyöyhteisöllisyyden syntyyn ja kollegojen ammatillisen kasvun tukemiseen eri rooliryhmien kokemusten välillä on vain hienoisia eroja. Dialogisen ja autonomisen roolin VIRESIMUssa saaneet arvostivat VIRESIMUa eniten ammatillisen kasvun kehittämisen välineenä. Heidän roolejaan opettajina yhdistää edistyksellisyys ja avoimuus. Dialogiset opettajat saivat roolikortissaan tehtäväkseen suuntautua kohden voimakasta vuorovaikutusta, mitä kautta heidän oletettiin löytävän uusia asioita. Siksi on positiivista, että he kokivat saaneensa juuri tällaisia kokemuksia. Autonomisia opettajia ohjattiin roolikorteissaan olemaan innovatiivisia ja kunnianhimoisia. He nähtävästi toteuttivat näitä piirteitä auttamalla ja tietoisesti informoimalla muita oppimistaan asioista ja uskoivat onnistuneensa tehtävässään. Heille annetun kunnianhimoisen osaavan opettajan rooli motivoi varmaankin toteuttamaan mentorina antamiani ohjeita, vaikka heitä leimasi voimakas itsenäisyyden tunne. Formaattiopettajilla lienee ollut vaikeaa luopua ”yhden asian ajamisestaan” ja pedagogisesta jäykkyydestään. Ilman pedagogista käsikirjoitusta olevat opettajat irrottautuivat tietoisesti ammatillisen kasvun ajatukselta ja elivät iloisen egoistisesti ”tässä ja nyt” roolikorttiansa mukaisesti ja eivätkä sisäistäneet yhtä hyvin kuin muut rooliryhmät VIRESIMUn yhteisöllistä keskustelutapausta. Se jättää heidät opettajien ammatillisen kasvun näkökulmasta kylmiksi ja irrallisiksi toimijoiksi.

Tulosten perusteella näyttää siltä, että verkkosimulaation yhteisöllisyyden toteutumisessa on tärkeää, että opettajaroolit kirjoitetaan siten, että ne ovat mahdollisimman autenttisia (todellisuussensitiivisiä) ja nojaavat samalla kunnianhimoisesti ja näkyvästi konstruktivisen pedagogisen ajattelun teoriaan siitäkin huolimatta, että simulaatiossa on pakko karrikoida ihmistyyppejä. Koska VIRESIMUn ajallinen kesto on lyhyehkö, harjoittelijat eivät ehdi saada omakohtaista kokemusta kaikista roolityypeistä. Senkin he saavat ainoastaan omina tulkintoinaan toisten roolien habituksista erilaisissa, vaikkakin aidoksi kokemissaan vuorovaikutustilanteissa. Jatkossa lienee tärkeää yrittää vaihtaa osallistujia eri rooleihin tai monipuolistaa rooleja, jotta empatia, kollegojen toiminnan ymmärtäminen, simulaation keskeisenä kokemuksena vahvistuu. Silloin osallistujilla on tulevaisuudessa paremmin mahdollisuus ja halu ymmärtää opettajahuoneiden sosiaalista ryhmädynamiikkaa.

VIRESIMUn voidaan katsoa toteutuneen ainakin tässä opetusharjoittelijoiden joukossa sille asetettujen yhteistyöyhteisöllisten tavoitteiden täyttäjänä erittäin hyvin, koska sekä Garrison ym. (2000) social presence -mittari että Grossman ym. (2001) kypsän yhteisöllisyyden yhteisöllisyysteorian pohjalta laadittu mittari tuottivat kaikkien vastaajien kohdalla saman keskiarvon kummankin mittarin suhteen 5.04/7. Voidaan siis hyvällä syyllä katsoa, että opetusharjoittelijat olivat kokeneet olleensa osallisina yhteistyöyhteisöllisessä ja sosiaalisessa yhteisössä ja ratkoneet yhdessä tuloksellisesti sen ongelmia.

6.5 Tiedollisen ulottuvuuden läsnäolo

Yhteistyöyhteisöllinen ammatillinen tiedonrakentelu (cognitive presence) on VIRESIMUn verkkokeskustelujen punainen lanka ohjatussa aineenopettajaharjoittelussa. Sen tarkoitus on vahvistaa opettajan tiedollista ammatillista ajattelua siten, että harjoittelijat reflektoiden loisivat perustan aineenopettajan kriittiselle ajattelulle. Sen varassa on mahdollisuus ratkaista arjen ongelmia kunkin oman käyttöteorian pohjalta. VIRESIMUssa se toteutui verkkokeskustelujen ongelmanratkaisutilanteissa silloin, kun mentorina tarjosin yhteistyöyhteisöllistä ratkaisua. Kuten on jo aiemmin todettu, simulaatioiden pioneerikehittäjä Bruner (1965b; 1977/1960) painotti reflektiivisen ajattelun merkitystä yhdistettynä kokemukselliseen opiskeluun. Community of Inquiry -teorian (Garrison ym., 2001) mukaan verkkokeskustelujen kognitiivisena läsnäolona pidetään sitä, että opiskelijat kykenevät verkkokeskusteluissa reflektion ja diskurssin välityksellä rakentamaan professionaalisia merkityksiä kulloinkin opiskelun kohteina oleville asioille. CoI-mallin (Garrison ym., 2001) mukaan kognitiivisen presenssin toteuttamisessa verkkokeskusteluissa on seuraavat neljä tasoa: 1) herättelytaso, jolla yritetään opiskelijaa saamaan jollain yllättävällä tavalla kiinnostumaan opiskeltavasta asiasta⁷⁸; 2) eksploraatiotaso, jolloin opiskelijat jakavat keskenään tietojaan opiskeltavasta asiasta ja pohtivat yhdessä ratkaisuja, 3) integraatiotaso, jolloin uutta informaatiota yhdistellään erilaisiin ongelmien ratkaisumahdollisuuksiin 4) resoluutiotaso, jonka saavuttanut opiskelija uskoo voivansa sekä testata että soveltaa hankkimaansa uutta tietoa käytännön työhön ja jopa sen ulkopuolisiin toimintoihin. Garrisonin ryhmän arviointilomakkeessa nämä tasot on otettu kyselylomakkeessa huomioon, ja ne olivat myös mukana VIRESIMUn kyselyn väittäminä, joita opetusharjoittelijoiden tuli arvioida.

VIRESIMUun osallistuneet opetusharjoittelijat arvioivat yksimielisyyttään kokemansa kognitiivisuuden eli tiedonrakentelun suhteen (suluissa edellä luetellut Community of Inquiry -presenssin tiedollisen kasvun tasot) seuraavien väittämien avulla:

78 VIRESIMUssa herättely tapahtui päänarraation sekä dilemma- ja roolinarraatioiden avulla.

- 1 VIRESIMUssa esille tulleet ongelmat herättivät mielenkiintoni kouluyhteisön asioihin (UTELIAISUUDEN HERÄTTELYN TASO).
- 2 VIRESIMUn materiaalit herättivät kiinnostukseni jakson asioihin (UTELIAISUUDEN HERÄTTELYTASO).
- 3 Motivoiduin tutkimaan ongelmiin liittyvää kirjallisuutta (UTELIAISUUDEN HERÄTTELYTASO).
- 4 Käytin ongelmien ratkaisemiseen useita tietolähteitä (EKSPLORAATIOTASO).
- 5 Yhdessä pohtiminen eli brainstorming ja relevantin infon löytäminen auttoi minua ratkaisemaan ongelmia (EKSPLORAATIOTASO).
- 6 Verkkokeskustelut olivat arvokkaita ja auttoivat minua näkemään erilaisia ratkaisuja (EKSPLORAATIOTASO).
- 7 Uuden tiedon yhdistäminen entiseen osaamiseeni auttoi minua ratkomaan ongelmia (INTEGRAATIOTASO).
- 8 Opiskeluni aktiviteetit auttoivat minua luomaan selityksiä/ratkaisuja (INTEGRAATIOTASO).
- 9 VIRESIMUN kurssin sisällön reflektointi ja keskustelut auttoivat minua ymmärtämään käsitteiden sisällöt (INTEGRAATIOTASO).
- 10 Osaan nyt testata ja soveltaa VIRESIMUsta saamaani tietoa omassa työssäni (RESOLUUTIOTASO).
- 11 Kehitin sellaisia ratkaisuja, joita voin käyttää omassa työssäni opettajana (RESOLUUTIOTASO).
- 12 Osaan soveltaa VIRESIMUssa kehitettyä tietoa omaan työhöni tai muihin koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin. (RESOLUUTIOTASO).

Taulukko 22. Tiedonrakentelun läsnäolo (Cognitive presence) VIRESIMUn opetusharjoittelijoiden arvioimana

	Kognitiivinen läsnäolo	Total
6	Verkkokeskustelut olivat arvokkaita ja auttoivat minua näkemään erilaisia ratkaisuja.	5,93
1	VIRESIMUssa esille tulleet ongelmat herättivät mielenkiintoni kouluyhteisön asioihin.	5,82
7	Uuden tiedon yhdistäminen entiseen osaamiseeni auttoi minua ratkomaan ongelmia.	5,76
2	VIRESIMUn materiaalit herättivät kiinnostukseni jakson asioihin.	5,73
10	Osaan nyt testata ja soveltaa VIRESIMUsta saamaani tietoa omassa työssäni.	5,58
11	Kehitin sellaisia ratkaisuja, joita voin käyttää omassa työssäni opettajana.	5,58
9	VIRESIMUN kurssin sisällön reflektointi ja keskustelut auttoivat minua ymmärtämään käsitteiden sisällöt.	5,51
12	Osaan soveltaa VIRESIMUssa kehitettyä tietoa omaan työhöni tai muihin koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin.	5,49
8	Opiskeluni aktiviteetit auttoivat minua luomaan selityksiä/ratkaisuja.	5,31
5	Yhdessä pohtiminen eli brainstorming ja relevantin infon löytäminen auttoi minua ratkaisemaan ongelmia.	5,02
3	Motivoitin tutkimaan ongelmiin liittyvää kirjallisuutta.	4,71
4	Käytin ongelmien ratkaisemiseen useita tietolähteitä.	4,53

Community of Inquiryn tutkijoiden mukaan opiskelijat katsovat melko harvoin saavuttaneensa eksploraatiota eli tutkivaa opiskelua ylittävän tason. Raportoitujen mukaan syynä saattaa olla se, että opiskelijoita ei ehkä ole riittävästi haastettu kunnianhimoiseen ongelmanratkaisuun tai ohjaajat eivät ole antaneet riittävästi tukea prosessin aikana (Swan, 2009, 43–57). Tämän tutkimuksen opetusharjoittelijoiden kokemukset kognitiivisuuden läsnäolosta verkkokeskusteluissa viittaavat siihen, että VIRESIMUn prosessin aikana osallistujat onnistuivat mielestään verkkokeskusteluissaan refleктоimaan ja keskustelemaan muiden opiskelijoiden kanssa annetuista koulunpidon ongelmista rakentavasti ja luomaan niistä itselleen tulevan ammattinsa kannalta merkittävää tietoa. Garrisonin työryhmän (2000) mielestä mittarin väittämiin annetut vastaukset voidaan asettaa tasojärjestykseen sen perusteella, miten ne kuvaavat kognitiivisen presenssin kehittymistä verkkokeskusteluissa. Tämän kyselyn vastaajien mielestä huonoiten toteutui eksploraatio eli tutkivan opiskelun prosessi. Silti he vastauksissaan sijoittavat kognitiivisten prosessien toteutumistason sitä korkeammalle tasolle. Resoluutio, jota CoI-teorian kehittäjät pitävät korkeatasoisimpana opiskelun tuotoksena, toteutui heidän mielestään parhaiten. Näistä tuloksista voidaan vetää ehkä sellainen johtopäätös, että opetusharjoittelijat katsoivat koonneensa itselleen verkkosimulaatiossa sellaista

osaamispääomaa, jolla oli heille relevanssia omassa ammatissa tulevaisuuden koulumaailmassa. Verkkosimulaatiolla olisi siis siirtovaikutus koulun arkeen. VIRESIMUn tavoitteiden näkökulmasta tulos on erittäin hyvä. Valitettavaa sen sijaan on se, että tutkiva opiskelu (eksploraatio) ei saanut yhtä hyvää arvostusta osakseen. Opetusharjoittelijat eivät mielestään tunnistanee tai osanneet tai halunneet etsiä ja käyttää sellaista ammatillista teoreettista tietoa, joka tuki heidän osallistumisansa kokemuksia. Voin myös arvostella itseäni mentorina. Vaikka olin syvällisesti mukana verkkokeskusteluissa, en osannut avata heille motivoivasti keskustelun tukena olevaa relevanttia teoreettista materiaalia ja innostaa sen tutkimiseen. Eri mentoriryhmien välillä ei ole juuri minkäänlaisia eroja kognitiivisen presenssin toteutumisen suhteen. VIRESIMUssa mentorin tuleekin panostaa tutkivan opiskelun menetelmiin ja verkkosimulaation dilemموjen teoreettiseen taustoittamiseen.

Tarkasteltaessa eri opetusharjoitteluaineiden harjoittelijoiden näkemyksiä kognitiivisen presenssin läsnäolosta VIRESIMUn verkkokeskusteluissa voidaan nähdä jo aiemmin havaittu ero: katsomusaineiden opiskelijat olivat tyytyväisempiä kognitiivisiin kokemuksiinsa kuin muut harjoittelijat. Matemaattisluonnontieteellisten aineiden harjoittelijat puolestaan olivat kriittisempiä kuin muut. Kieliaineilla eli äidinkielen ja vieraiden kielten harjoittelijoilla oli sama mielipide kognitiivisuuden toteutumisesta. Taito- ja taideaineiden kanta oli vain yhden kriittisen harjoittelijan varassa, joten sitä ei voi ottaa huomioon painavana tuloksena. On jälleen todettava, että opetusaineiden filosofia ja kulttuuri eroavat (Lammi, 2017) toisistaan, mikä vaikuttaa opiskelijoiden mahdolliseen eläytymiseen simulaatioihin ja niiden edustamaan sisältöön. Käytettäessä verkkosimulaatiota ohjatun harjoittelun tukena kunkin opetusaineen ohjaajan on syytä kannustaa ja valmistella harjoittelijoitaan tulevaan verkkosimulaatioprosessiin. Ohjaajat eivät saa kritisoida tai epäillä etukäteen heille ehkä tuntematonta opiskelumenetelmää ja siten vaikeuttaa opiskelijan motivoitunutta osallistumista simulaatioon.

Perinteisen ja dialogisen opettajan roolin saaneet olivat myönteisimpiä (resoluutio) kognitiivisen presenssin läsnäoloon. Tämä on tärkeä havainto erityisesti perinteisen roolin saaneiden kohdalla, koska heidän rooliinsa kuului olematon annos kognitiivisuutta ja sen arvostusta. Voidaankin ehkä katsoa, että he katsoivat oppineensa prosessista eniten. Dialogisten opettajien roolikorteissa opettajia sen sijaan kannustettiin toimimaan reflektiota arvostaen. He havaitsivat sitä prosessin aikana. Innovatiiviset autonomiset opettajat roolitettiin kunnianhimoisesti seuraamaan ajankohtaista pedagogista keskustelua. He myös olivat lähes yhtä tyytyväisiä kuin edelliset ryhmät. Formaattiopettajat olivat kriittisimpiä saavutetun kognitiivisuuden suhteen. Positiivista on se, mikä todettiin jo aiemmin, että kaikki opetusharjoittelijat olivat melko tyytyväisiä VIRESIMUn kognitiiviseen antiin. He kokivat oppineensa aineenopettajan yhteistyöyhteisöllisyyttä, mikä olikin VIRESIMUn pedagogisen käsikirjoituksen punainen lanka.

Taulukko 23. Aineenopettajaharjoittelijoiden käsitykset tiedonrakentelun läsnäolosta (cognitive presence) VIRESIMUssa mentori⁷⁹-, opetusaine⁸⁰- ja rooliryhmittäin⁸¹

Kognitiivisen läsnäolon kategoriat	Mentoriryhmä	Opetusaineryhmä	Rooliryhmä
Utelaisuutta herättävä tapahtuma			
VIRESIMUssa esille tulleet ongelmat herättivät mielenkiintoni kouluyhteisön asioihin.	Syksy 2019 6,00 Syksy 2009 5,88 Kevät 2010 5,68	KAT 6,00 ÄI 6,00 KIE 5,81 ML 5,71 TT 5,00	D 6,17 A 5,80 P 5,60 F 5,69
VIRESIMUn materiaalit herättivät kiinnostukseni jakson asioihin.	Syksy 2010 6,00 Syksy 2009 5,75 Kevät 2010 5,58	KAT 6,00 KIE 5,88 ML 5,79 ÄI 5,38 TT 4,00	F 5,85 D 5,83 A 5,60 P 5,60
Motivoiduin tutkimaan ongelmiini liittyvää kirjallisuutta.	Syksy 2009 5,25 Syksy 2010 5,00 Kevät 2010 4,11	KAT 5,33 KIE 4,75 ÄI 4,63 ML 4,57 TT 3,00	A 4,80 F 4,77 P 4,70 D 4,58
Eksploraatio			
Käytin ongelmien ratkaisemiseen useita tietolähteitä.	Syksy 2010 4,90 Syksy 2009 4,75 Kevät 2010 4,16	KAT 5,50 KIE 4,63 ÄI 4,38 ML 4,14 TT 4,00	A 4,90 D 4,50 F 4,46 P 4,30
Yhdessä pohtiminen eli brainstorming ja relevantin infon löytäminen auttoi minua ratkaisemaan ongelmia.	Syksy 2010 5,40 Syksy 2009 5,13 Kevät 2010 4,74	KIE 5,50 KAT 5,33 ÄI 5,25 ML 4,29 TT 4,00	A 5,70 F 4,92 P 4,80 D 4,75
Verkkokeskustelut olivat arvokkaita ja auttoivat minua näkemään erilaisia ratkaisuja.	Kevät 2010 6,00 Syksy 2010 6,00 Syksy 2009 5,81	KAT 6,67 ÄI 6,13 ML 5,93 KIE 5,75 TT 3,00	A 6,40 D 6,17 P 5,70 F 5,54
Integraatio			
Uuden tiedon yhdistäminen entiseen osaamiseeni auttoi minua ratkomaan ongelmia.	Syksy 2010 5,80 Kevät 2010 5,79 Syksy 2009 5,69	KAT 6,33 ÄI 6,00 ML 5,64 KIE 5,56 TT 5,00	A 6,00 D 5,83 P 5,80 F 5,38

79 VIRESIMUn mentoriryhmän toteuttaminen lukukausittain: S 2009= syksy 2009, K 2010 = kevät 2010 ja S 2010 = syksy 2010

80 VIRESIMUn opetusharjoittelijan opetusaine; KAT= katsomusaine, KIE= kieliaine, ML= matemaattisluonnontieteellinen aine, ÄI= äidinkieli ja kirjallisuus, TT= taito- ja taideaine

81 VIRESIMUn opetusharjoittelijan simulaatirooli: A= autonominen opettaja, D= dialoginen opettaja, F= formaattiopettaja ja P= perinteinen opettaja

Opiskeluni aktiviteetit auttoivat minua luomaan selityksiä/ratkaisuja.	Syksy 2009 5,44 Kevät 2010 5,32 Syksy 5,10	KAT 5,83 ÄI 5,50 ML 5,29 KIE 5,06 TT 5,00	A 5,80 D 5,42 F 5,23 P 4,80
VIRESIMUn kurssin sisällön reflektointi ja keskustelut auttoivat minua ymmärtämään käsitteiden sisällöt.	Syksy 2009 5,56 Kevät 2010 5,53 Syksy 2010 5,40	KAT 6,17 ÄI 6,00 KIE 5,38 ML 5,21 TT 4,00	A 5,90 D 5,58 F 5,31 P 5,30
Resoluutio			
Osaan nyt testata ja soveltaa VIRE-SIMUsta saamani tietoa omassa työssäni.	Syksy 2009 5,94 Kevät 2010 5,42 Syksy 2010 5,30	KAT 6,17 KIE 5,81 ÄI 5,62 ML 5,07 TT 5,00	A 5,70 D 5,67 P 5,60 F 5,38
Kehitin sellaisia ratkaisuja, joita voin käyttää omassa työssäni opettajana.	Syksy 2009 6,06 Kevät 2010 5,32 Syksy 2010 5,30	KAT 6,50 ÄI 5,75 KIE 5,56 ML 5,21 TT 4,00	P 6,00 D 5,75 A 5,60 F 5,08
Osaan soveltaa VIRESIMUssa kehitettyä tietoa omaan työhöni tai muihin koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin.	Syksy 2009 5,81 Syksy 2010 5,40 Kevät 2010 5,26	KAT 6,17 KIE 5,88 ML 5,21 ÄI 4,88 TT 4,00	P 5,90 D 5,58 F 5,31 A 5,20

Vastaajien mukaan VIRESIMUsta saatu suurin oppimishyöty oli *”Uuden tiedon yhdistäminen entisen osaamiseeni auttoi minua ratkomaan ongelmia”* (5,76). Koska väittämässä ei nimenomaisesti kysytty tämän tiedon laatua, on syytä olettaa aikaisemmin todetun tietokirjallisuuteen kohdistuneen vähäisen kiinnostuksen vuoksi, että opetusharjoittelijat tarkoittivat uudella tiedolla nimenomaan omia käytännössä tehtyjä havaintojaan ja kokemuksiaan, joista he ammensivat oman ymmärryksensä VIRESIMUn tapauksien hoidosta. Positiivista VIRESIMUn näkökulmasta on harjoittelijoiden raportoima integroinnin ja soveltamisen (resoluutio) kokemuksen olemassaolo. Tähän viittaa väittämän *”Osaan testata ja soveltaa VIRESIMUsta saamani tietoa omassa työssäni opettajana”* ja *”Kehitin sellaisia ratkaisuja, joita voin käyttää omassa työssäni opettajana”* (5,58). VIRESIMUn suunnittelijan näkökulmastani tämä on tärkeää, sillä lähtöolettamuksena oli simulaatiokokemusten transferenssi koulun arkeen. Se tulee esiin opetusharjoittelijoiden vahvana uskona sen toteutumiseen.

Kevään 2010 mentoriryhmä oli vähiten motivoitunut tutkimaan ongelmiin liittyvää kirjallisuutta (4,11). Ainoa selitys lienee se, että se oli suurin (N = 19) näistä kaikista virtuaalimentorin ryhmistä. Ryhmän suuruus eli 19 opetusharjoittelijaa oli luontevan keskustelun kannalta ylärajoilla. Osallistujilta meni eniten aikaa toistensa keskustelujen lukemiseen ja niihin kantaa ottamiseen vilkkaassa keskustelussa. Kirjallisuuteen tutustuminen nähtiin käytännön tutkimisen näkökulmasta

todennäköisesti toisarvoisempaan omaa ajankäyttöä optimoitaessa. Mitään erityistä syytä ei myöskään löydy sille, miksi syksyn 2009 mentoriryhmä oli selvästi positiivisin (6,06) arvioidessaan VIRESIMUssa tapahtuvaa ammatillista oppimista.

Syksyn 2010 ryhmän profiili oli samansuuntainen kuin syksyn 2009 sillä erotuksella, että se ei nähnyt selkeää yhteyttä VIRESIMUn kokemusten ja tulevan aineenopettajan työnsä välillä. Kysymys ei liene ollut osallistujien motivaation puutteesta, koska sitä juuri VIRESIMUn materiaalit heissä herättävät muita ryhmiä enemmän. Voi olla mahdollista, että syksyn 2009 ryhmä oli poikkeuksellisen myöntämielinen ja syksyn 2010 ryhmä puolestaan ei vielä ollut oppinut näkemään ja sisäistämään sitä, millaisia asioita tulevalta aineenopettajalta vaaditaan koulun arjessa. Ryhmäthän muodostuivat sattumanvaraisesti, kuten on aikaisemmin todettu.

Katsomusaineiden opetusharjoittelijat pitivät VIRESIMUa merkittävänä ammatillisena oppimiskokemuksena. Antaessaan korkeimmat arviot väittämillä *”Verkkokeskustelut olivat arvokkaita ja auttoivat minua näkemään erilaisia ratkaisuja”* (6,67) ja *”Kehitin sellaisia ratkaisuja, joita voin käyttää omassa työssäni opettajana”* (6,50) he nostivat opettajan toiminnassa merkityksellisiksi yhteisöllisten ongelmien ratkaisun, mikä on VIRESIMUn perimmäinen tarkoituskin. Luultavaa on, että oman opetusaineen luonne tukee katsomusaineiden opetusharjoittelijoita VIRESIMUn keskusteluissa. Näiden oppiaineiden opetuksessa opettajan tukema yhteinen sokraattinen keskustelu on opiskelun keskeisiä työtapoja. Samoin alan opiskelijat olivat tottuneet laajoihin ja ristiriitaisiin aiheisiin, joissa eksaktia lopputulemaa ei koskaan löydy. ”Mikä on oikea ratkaisu” ei siis ollut heille välttämättä relevantti kysymys, enemmänkin erilaisista ratkaisuvaihtoehdoista keskusteleminen. Katsomusaineiden opiskelijat saavat muita aineenopettajia enemmän käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteitä lähellä olevaa opetusta.

Äidinkielen opetusharjoittelijoiden mielipiteet poikkesivat VIRESIMUn muista opiskelijoista ammatillisen oppimisen suhteen. Todennäköisesti tämä ryhmä laski kaikkien vastaajien keskiarvoa olemalla vähiten kiinnostunut VIRESIMUn oheismateriaaleista ja muista annetuista tietolähteistä (4,38). Sen sijaan he arvostivat yhteistä keskustelemaa reflektiota (6,00) ja VIRESIMUN mahdollista hyötyä tulevassa ammatissaan lähes yhtä paljon (5,62) kuin katsomusaineiden opetusharjoittelijat (6,17). Oletettavaa on, että katsomusaineiden ja äidinkielen opiskelupainotukset eroavat toisistaan. Mahdollista on myös se, että äidinkielen opetusharjoittelun ohjaajat painottavat enemmän diskursiivista tarkkailua kasvatustieteellisen teorian käytäntöön yhdistämisen kustannuksella.

Matemaattisluonnontieteellisten aineiden opetusharjoittelijoiden vastausprofiili oli samansuuntainen kuin äidinkielen opetusharjoittelijoiden, mutta he olivat negatiivisempia VIRESIMUn mahdollisuuksiin nähden avattaessa ja ymmärrettäessä käsitteitä, saadun tiedon testaamista omassa työssä (5,07) ja omien ratkaisujen kehittämistä (5,21). VIRESIMUn keskustelut olivat spontaaneja ja vaativat heittäytymistä, mikä voi olla ns. eksaktien tieteiden opetusharjoittelijoille haastava

kokemus. Osallistujille ei aina avaudu aaltoilevan yhteisen keskustelun merkitys ruokkivana opiskeluympäristönä, koska reflektiivinen prosessi ei anna suoria vastauksia kysymyksiin. Kielten opetusharjoittelijoiden arviot edustavat keskitietä muihin nähden ja kuvastavat kaikkien vastaajien yhteisprofiilin yleistä linjaa.

VIRESIMUn dialogisen opettajan rooli simulaatiossa edusti opettajaa, joka pyrki yhteisöllisyyteen, koulun kehittämiseen ja vuorovaikutukseen kollegojensa kanssa samalla, kun hän kasvatti omaa ammattitaitoaan. Tämän roolin kautta opetusharjoittelijan tuli yleensäkin olla kiinnostunut simulaatiokoulusta yhteisönä ja katsella sen ongelmia kokonaisvaltaisesti. VIRESIMUssa dialogiset opettajat saivat näitä kokemuksia, kun he prosessoivat asioita VIRESIMUn tavoitteiden suunnassa (roolikortit). Näyttää siltä, että ainakin dialogiset rooliopettajat arvostivat saamaansa altistusta kouluyhteisön ongelmille (6,17), halusivat tietää niistä teoreettisesti lisää sekä pitivät keskustelemaa opiskelua ammatillisen kehittymisensä kannalta tärkeänä. He myös uskoivat saaneensa hyvät eväät ratkaista muitakin ongelmia kuin vain omaan oppiaineeseensa liittyviä didaktisia kysymyksiä. Ainoastaan väittämän *”Kehitin sellaisia ratkaisuja, joita voin käyttää omassa työssäni opettajana”* suhteen dialogisesti toimivat niukasti häviävät (5,75) ilman pedagogista käsikirjoitusta olevien rooliopettajien arviolle (6,00). Tämä tapahtui siitäkin huolimatta, että he arvioivat tekemiensä ratkaisut erittäin korkealle oppimisensa suhteen. Jälkimmäisten arvioon vaikuttanee heidän roolinsa, joka ei aseta suuria teoreettisia odotuksia ongelmanratkaisulle vaan houkuttelee yleiseen kekseliäisyyteen.

Autonomiset opettajat tutkivat kaikista rooliryhmistä eniten ammattikirjallisuutta (4,80), ja heitä viehätti teorian ja käytännön yhteys. Heidän roolinsa oli rakennettu siten, että autonomiset opettajat olivat innovatiivisia, koulutushalukkaita ja uuden oppimisesta kiinnostuneita, joskaan eivät kovin yhteisöllisiä. Näyttää siltä, että keskusteleminen autonomisen opettajan roolissa kannusti tiedonhankinnan arvostamiseen (4,90). Samoin kuin muiden opettajatyyppeiden vastaukset väittämiin 5–8, jotka korostivat ongelmanratkaisua, verkkokeskusteluja uuden ja vanhan tiedon yhdistämistä, autonomisten opettajien arviot olivat korkeahkoja ja muodostivat tämän jakauman huippualueen. Havainto vahvistaa ajatusta, minkä jo aikaisemmin esitin, **että opetusharjoittelijat pitävät itselleen tärkeämpänä käytännön *kokemuksellisen tiedon hankintaa kuin kirjatietoutta***. He eivät nähneet sitä, etteivät ne ole toistensa vastakohtia vaan toisistaan riippuvia ja tärkeitä opettajan oman käyttäteorian syntymiselle.

Roolinsa mukaisesti formaattiopettajat eivät arvostaneet yhtä paljon kuin muut rooliopettajat väittämiä *”Verkkokeskustelut olivat arvokkaita ja auttoivat minua näkemään erilaisia ratkaisuja”* ja *”Uuden tiedon yhdistäminen entiseen osaimiseeni auttoi minua näkemään erilaisia ratkaisuja”*. Formaattiopettajan skenaariossa opettaja noudattaa johdonmukaisesti yhtä valitsemaansa pedagogista tai didaktista linjaa, jota hän ei ole halukas muuttamaan. Monipuoliset ratkaisut eivät silloin houkuttele, koska totutusta mallista voi joutua seikkailemaan kauas

tuntemattomaan tai yllättävään ympäristöön. He eivät myöskään halua tai näe uuden tiedon merkitystä oman toimintansa monipuolistajana. VIRESIMUa käytettäessä opettajankoulutuksen työkaluna kaikki rooliopettajat näkevät VIRESIMUn siirtovaikutuksen koulun arkeen mahdolliseksi.

Faktorianalyysi

Lopuksi tein VARIMAX-faktorianalyysin. Tavoitteenani oli löytää kuvaavia analyttisiä linjoja siitä, miten eri kognitiivisuuden väittämiin tulleet vastaukset sitoutuivat toisiinsa, koska opiskelijat eivät olleet kovin kiinnostuneita pedagogisesta tieteellisestä kirjallisuudesta ja tutkivasta opiskelusta. Tiedonrakentelun myönteisillä kokemuksilla voidaan vahvistaa aineenopettajaharjoittelijan käyttöteorian kehittymistä. Rotaatioita tehtiin kuusi ja Kaiser-Myer-Olkin testin mukaan ne edustavat tasoa .798 eli väittämät mittasivat samaa asiaa. Khin arvo oli 309,281 (df=66), mikä on merkitsevää tasolla $p = ,000$. VIRESIMUn kognitiivisen presenssin pääfaktoreiksi nimesin seuraavat väittämäryhmät. Niillä on merkitystä VIRESIMUn kontekstissa, koska ne tukevat tiedonrakentelua. Väittämien saama suosio todentaa selvästi korkeamman kognitiivisen läsnäolon tason kuin herättely ja eksploraatio. Erityisesti VIRESIMUn merkityksen oivaltaminen aineenopettajan ammatillisen tulevaisuuden näkökulmasta on merkittävää.

Ammatillisesti motivoivat materiaalit

- 2 VIRESIMUn materiaalit herättivät kiinnostukseni jakson asioihin.879.
- 1 VIRESIMUssa esille tulleet ongelmat herättivät mielenkiintoni kouluyhteisön asioihin.797.
- 3 Motivoiduin tutkimaan ongelmiin liittyvää kirjallisuutta.710.
- 4 Käytin ongelmien ratkaisemiseen uusia tietolähteitä.623.
- 5 Yhdessä pohtiminen eli brainstorming ja relevantin infon löytyminen auttoi minua ratkaisemaan ongelmia.524.

Ammatillinen tulevaisuus

- 10 Osaan nyt testata ja soveltaa VIRESIMUsta saamaani tietoa omassa työssäni.872.
- 12 Osaan soveltaa VIRESIMUssa kehitettyä tietoa omaan työhöni tai muihin koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin.838.
- 11 Kehitin sellaisia ratkaisuja, joita voin käyttää omassa työssäni opettajana.833.
- 9 VIRESIMUn kurssin sisällön reflektointi ja keskustelut auttoivat minua ymmärtämään käsitteiden sisällöt.538.

- 6 Verkkokeskustelut olivat arvokkaita ja auttoivat minua näkemään erilaisia ratkaisuja.411.

Ammattitiedon soveltaminen ongelmanratkaisuun

- 8 Opiskeluni aktiviteetit auttoivat minua luomaan selityksiä/ ratkaisuja.802.
- 7 Uuden tiedon yhdistäminen entiseen osaamiseeni auttoi minua ratkomaan ongelmia.762.
- 9 VIRESIMUn kurssin sisällön reflektointi ja keskustelut auttoivat minua ymmärtämään käsitteiden sisällöt.684.
- 6 Verkkokeskustelut olivat arvokkaita ja auttoivat minua näkemään erilaisia ratkaisuja 5.62.
- 4 Käytin ongelmien ratkaisemiseen useita tietolähteitä.465.

Huolimatta siitä, että harjoittelijat eivät olleet kiinnostuneita eksploraatiosta ja tutkimisesta, he kokivat, että VIRESIMUn materiaalit olivat motivoivia ja innostivat ammattitiedon hankintaan ja sen käsittelyyn yhteisöllisesti. Tämä on lupaavaa heidän tulevien työyhteisöjensä kehittämisen näkökulmasta, koska he uskovat kykenevänsä testaamaan ja soveltamaan VIRESIMUssa hankkimiaan kokemuksia erilaisissa ongelmanratkaisutilanteissa. Verkkosimulaatio vahvisti siis heidän itsetuntoaan ja rohkaisi yhteisöllisen kokemukselliseen ongelma-keskeiseen tiedonrakenteluun.

6.6 Mentorin läsnäolo

Garrisonin työryhmän (2000; Swan,2008) käsitysten mukaan verkko-opetuksen Community of Inquiry -mallissa kolmas oleellinen tekijä on ohjaajan läsnäolo (teaching presence). Se pohjautuu Deweyn ajatukseen kouluttajan vastuusta asettaa omalla johtajuudellaan tavoitteet ja toiminnan suunta. Ohjaajan tehtävä on pitää voimissaan verkko-opiskeluyhteisöä, jotta se pysyy fokuoituneena tehtävänsä. Sitä varten ohjauksen tulee olla samanaikaisesti ammattitaitoista ja joustavaa, jotta opiskelijoilla olisi oikea suunta. Community of Inquiry -mallissa ohjauksen läsnäolo näyttäytyy kolmella tavalla: 1) suunnitteluna ja organisaationa (Design & Organization), 2) avustamisena (Facilitation) ja 3) suorana opettamisena (Direct instruction).

VIRESIMUn viitekehyksessä niiden toteutumista tutkittiin Garrisonin väittämien ja itse lisäämiäni väittämien (14–17*) avulla. Jälkimmäiset loin omaksi itsearvioinnikseni koskien itselleni asettamiani tavoitteita opettajankouluttajana:

Mentorin presenssi

Suunnittelu & Organisaatio

1. Mentori selkeästi esitteli VIRESIMUn tärkeät aiheet.
2. Mentori selvitti selkeästi VIRESIMUn tavoitteet.
3. Mentori antoi selkeät ohjeet siitä, kuinka VIRESIMUn aktiviteetteihin osallistutaan.
4. Mentori antoi selkeän aikataulun, jonka mukaan toimimme.

Diskurssin tukeminen

5. Mentori selvitti avartavasti VIRESIMUn eri aiheet.
6. Mentori auttoi kaiken aikaa ymmärtämään käsiteltäviä aiheita.
7. Mentori sai VIRESIMUn osallistujat olemaan kiinnostuneita tehtävistä ja osallistumaan produktiiviseen dialogiin.
8. Mentori sai VIRESIMUn osallistujat keskittymään tehtävään tavalla, jolla opin.
9. Mentori rohkaisi VIRESIMUn osallistujia tutustumaan uusiin käsitteisiin.
10. Mentorin tapa työskennellä vahvisti yhteisöllisyyden syntyä VIRESIMUssa.

Suora vaikuttaminen

11. Mentori auttoi VIRESIMUn osallistujia fokusoimaan keskustelun relevantteihin asioihin tavalla, joka lisäsi oppimista.
12. Mentori antoi palautetta, joka sai minut ymmärtämään vahvuuteni ja heikkouteni.
13. Mentori antoi VIRESIMUssa palautetta silloin, kun sitä tarvittiin.
- *14. Mentori oli kollegiaalinen⁸².
- *15. Mentori oli pätevä opettajankouluttaja.
- *16. Mentori kertoi riittävästi taustastaan, arvoistaan, toiveistaan ja kehittämisajatuksistaan.
- *17. Mentori antoi palautetta rakentavalla tavalla.

82 * väittämät kuvastavat Helsingin normaalilyseon HAROPsin tavoitteita

Taulukko 24. VIRESIMUn mentorin läsnäolo aineenopettajaharjoittelijoiden arvioimana

VIRESIMUn mentor	Total
15 Mentori oli pätevä opettajankouluttaja*.	6,47
16 Mentori kertoi riittävästi taustastaan, arvoistaan, toiveistaan ja kehittämisajatuksistaan*.	6,36
6 Mentori auttoi kaiken aikaa ymmärtämään käsiteltäviä aiheita.	6,27
2 Mentori selvitti selkeästi VIRESIMUn tavoitteet.	6,24
3 Mentori antoi selkeät ohjeet siitä, kuinka VIRESIMUn aktiviteetteihin osallistutaan.	6,18
9 Mentori rohkaisi VIRESIMUn osallistujia tutustumaan uusiin käsitteisiin.	6,13
14 Mentori oli kollegiaalinen*.	6,13
4 Mentori antoi selkeän aikataulun, jonka mukaan toimimme.	6,11
10 Mentorin tapa työskennellä vahvisti yhteisöllisyyden syntyä VIRESIMUssa.	6,11
1 Mentori esitteli selkeästi VIRESIMUn tärkeät aiheet.	6,09
13 Mentori antoi VIRESIMUssa palautetta silloin, kun sitä tarvittiin.	6,09
7 Mentori sai VIRESIMUn osallistujat oleman kiinnostuneita tehtävistä ja osallistuman produktiiviseen dialogiin.	6,00
11 Mentori auttoi VIRESIMUn osallistujia fokusoimaan keskustelun relevantteihin asioihin tavalla, joka lisäsi oppimistani.	5,98
5 Mentori selvitti avartavasti VIRESIMUn eri aiheet.	5,98
17 Mentori antoi palautetta rakentavalla tavalla*.	5,78
8 Mentori sai VIRESIMUn osallistujat keskittymään tehtävään tavalla, jolla opin.	5,58
12 Mentori antoi palautetta, joka sai minut ymmärtämään vahvuuteni ja heikkouteni.	5,47

On syytä tarkastella sitä, miten erilaisissa opettajien rooleissa VIRESIMUssa toimineet katsovat saaneensa mentorilta tukea opiskeluprosessin aikana. Tulosten perusteella voidaan havaita, että eri rooleissa simuloineet harjoittelijat eivät havainneet suuria eroja mentorin toiminnassa. He kaikki arvostivat melko korkealle virtuaalimentorin toiminnan. Viitteitä on kuitenkin siitä, että formaattiopettajat arvostivat mentoria eniten suunnittelijana ja organisoijana, mikä sopii hyvin yhteen heidän roolinsa tiukan järjestelmällisen luonteen kanssa. Toisaalta he kokivat muita ryhmiä vähemmän saaneensa mentorin huomiota osakseen, joutuneensa jopa suoran opetuksen kohteeksi ja havainneensa vähiten HAROPSin⁸³ tavoitteiden toteutumista. Pedagogista käsikirjoitusta vailla olevat opettajat, vaikka he olivat ”huolettomia” osallistuessaan keskusteluihin, kokivat saaneensa enemmän tukea mentorilta kuin formaattiopettajat. Tässä kohden virtuaalimentorina minun on

83 Helsingin normaalilyseon harjoitteluopetussuunnitelma (HAROPS)kyselyn aikana (väittämät 14–17)

tunnustettava, että formaattiopettajien pedagoginen jäykkyys, jota kyseisen rooliin saaneet taitavasti simuloivat, ei saanut minulta tarpeeksi ymmärtämystä osakseen, kun taas dialogiset opettajat saivat osakseen eniten positiivista huomiota, koska heidän verkkokeskustelupuheenvuoronsa lähenivät eniten itselleni mentorina asettamia ja esiintuomia tavoitteita ja mielipiteitä. Pedagogista käsikirjoitusta vaille olevat opettajat dialogisten opettajien tapaan katsoivat HAROPSin tavoitteiden toteutuneen hyvin. Heidät erotti formaattiopettajista pedagoginen teoreettinen piittaamattomuus ja kollegiaalisen leikillinen rentoutensa, johon mentorina minun oli vaikea jäämäkästi puuttua. Rooliryhmien minulta saamaa kohtelua voidaan pitää ymmärrettävänä ja inhimillisenä, mutta VIRESIMUn toteuttamisen näkökulmasta kielteisenä asiana, sillä mentorin tehtävähän on ohjata nimenomaan tasa-arvoisen kollegiaalisesti ammatillisissa haasteissa kamppailevia, myös yhteisistä tavoitteista piittaamattomia harjoittelijoita. Puolustuksekseni on sanottava, että mentorina kannustaessani dialogisia opettajia saatoinkin ehkä samalla antaa kaikille muille osallistujille vihjeitä ja mallin siitä, mikä on yhteisöllisyyden oikea suunta. VIRESIMUn transferenssin kannalta oli myös tärkeää, että kenellekään ei jäänyt päälle ”kielteinen oppiminen”, vaan kaikki osallistujat saivat kokemuksia tavoitteiden mukaisesta reflektiosta ja ongelmanratkaisusta sekä henkilökohtaisesti mentorilta kannustusta ja tukea, jotta he selviävät tulevaisuuden arjen koulumaailmassa.

Taulukko 25. VIRESIMUn opetusharjoittelijoiden arviointi koskien mentorin läsnäolon luonnetta mentori⁸⁴-, opettaja-⁸⁵ ja rooliryhmittäin⁸⁶

Mentorin läsnäolon kategoriat	Mentoriryhmä	Opettajaryhmä	Rooliryhmä
Suunnittelu & Organisaatio			
Mentori selkeästi esitteli VIRESIMUn tärkeät aiheet.	Kevät 2010 6,37 Syksy 2010 6,20 Syksy 2009 5,69	KAT 6,50 ML 6,14 ÄI 6,00 KIE 6,00 TT 5,0	P 6,20 F 6,15 A 6,10 D 5,92
Mentori selvitti selkeästi VIRESIMUn tavoitteet.	Kevät 2010 6,32 Syksy 2010 6,30 Kevät 2009 6,13	KAT 6,83 ÄI 6,25 ML 6,14 KIE 6,13 TT 6,00	F 6,38 A 6,30 P 6,30 D 6,00
Mentori antoi selkeät ohjeet siitä, kuinka VIRESIMUn aktiviteetteihin osallistutaan.	Syksy 2010 6,30 Kevät 2010 6,16 Syksy 2009 6,13	KAT 6,83 ML 6,21 ÄI 6,00 KIE 6,00 TT 6,00	F 6,31 D 6,17 A 6,10 P 6,10
Mentori antoi selkeän aikataulun, jonka mukaan toimimme.	Syksy 2009 6,44 Syksy 2010 6,10 Kevät 2010 5,84	KAT 6,50 ÄI 6,25 KIE 6,13 TT 6,00 ML 5,86	F 6,46 P 6,30 A 5,90 D 5,75
Verkkokeskustelun tukeminen			
Mentori selvitti avartavasti VIRESIMUn eri aiheet.	Syksy 2010 6,10 Syksy 2009 6,00 Kevät 2010 5,89	ÄI 6,38 KAT 6,17 KIE 5,88 ML 5,86 TT 5,00	A 6,10 F 6,00 D 5,92 P 5,90
Mentori auttoi kaiken aikaa ymmärtämään käsiteltäviä aiheita.	Syksy 2009 6,56 Syksy 2010 6,30 Kevät 2010 6,00	KAT 6,33 KIE 6,31 ML 6,29 ÄI 6,25 TT 5,00	P 6,50 D 6,33 F 6,15 A 6,10
Mentori sai VIRESIMUn osallistujat olemaan kiinnostuneita tehtävistä ja osallistumaan produktiiviseen dialogiin.	Kevät 2010 6,16 Syksy 2010 6,00 Syksy 2009 5,81	ÄI 6,25 KIE 6,06 KAT 6,00 ML 5,86 TT 5,00	P 6,20 A 6,10 D 6,08 F 5,69

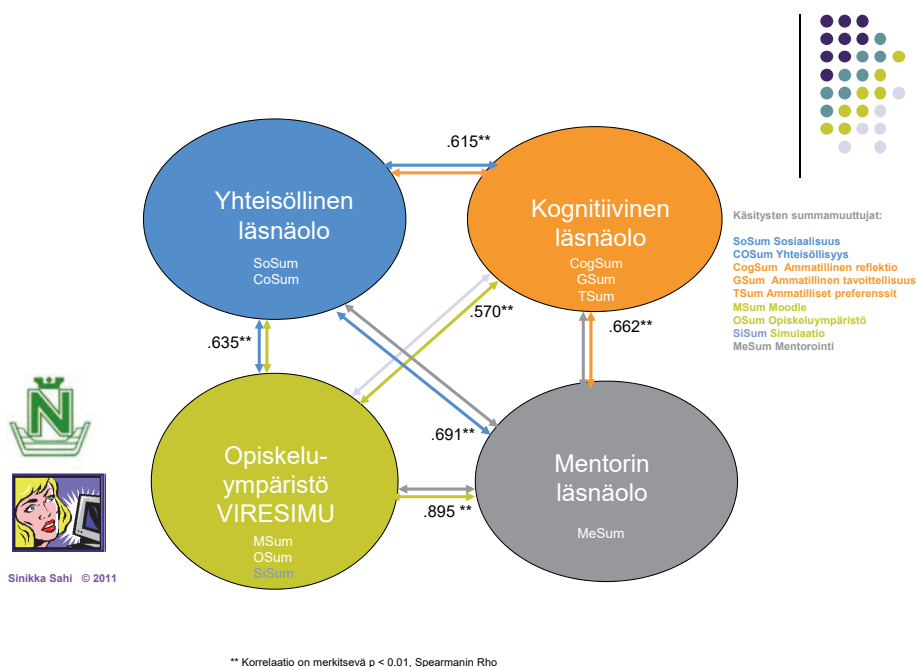
84 VIRESIMUn toteuttaminen lukukausittain: S2009= syksy 2009, K 2010 = kevät 2010, S2010= syksy 2010

85 VIRESIMUn opetusharjoittelijoiden opetusaine: KAT = katsomusaine, KIE= kieliaine, ML= matemaattisluonnontieteellinen aine, ÄI= äidinkieli ja kirjallisuus, TT=taito- ja taideaine

86 VIRESIMUn opetusharjoittelija simulaatirooli: A= autonominen opettaja, D= dialoginen opettaja, F= formaattiopettaja, P= perinteinen opettaja

Mentori sai VIRESIMUn osallistajat keskittymään tehtävään tavalla, jolla opin.	Syksy 2010 5,80 Syksy 2009 5,69 Kevät 2010 5,37	KAT 6,17 KIE 5,81 ÄI 5,38 ML 5,21 TT 5,00	D 5,83 P 5,80 A 5,50 F 5,23
Mentori rohkaisi VIRESIMUn osallistujia tutustumaan uusiin käsitteisiin.	Syksy 2009 6,25 Kevät 2010 6,11 Syksy 2010 6,00	KAT 6,33 ÄI 6,25 KIE 6,25 TT 6,00 ML 5,86	A 6,30 P 6,30 D 6,08 F 5,92
Suora vaikuttaminen			
Mentorin tapa työskennellä vahvisti yhteisöllisyyden syntyä VIRESIMUssa	Syksy 2010 6,50 Kevät 2010 6,21 Syksy 2009 5,75	KAT 6,83 ÄI 6,25 KIE 6,12 ML 5,86 TT 4,00	A 6,30 P 6,40 D 5,92 F 5,92
Mentori auttoi VIRESIMUn osallistujia fokuoimaan keskustelun relevantteihin asioihin, joka lisäsi oppimista.	Syksy 2010 6,10 Syksy 2009 6,00 Kevät 2010 5,89	ÄI 6,38 KAT 6,33 KIE 6,13 ML 5,50 TT 5,00	P 6,60 A 6,30 F 5,77 D 5,67
Mentori antoi palautetta, joka sai minut ymmärtämään vahvuuteni ja heikkouteni.	Kevät 2010 5,68 Syksy 2009 5,44 Syksy 2010 5,10	KAT 5,67 KIE 5,56 ÄI 5,37 ML 5,36 TT 5,00	P 5,80 D 5,50 A 5,40 F 5,23
Mentori antoi VIRESIMUssa palautetta silloin, kun sitä tarvittiin.	Syksy 2010 6,30 Kevät 2010 6,11 Syksy 2009 5,94	KAT 6,50 KIE 6,25 ML 5,93 ÄI 5,88 TT 5,00	P 6,60 D 6,08 F 5,92 A 5,80
Mentori oli kollegiaalinen*.	Syksy 2010 6,70 Syksy 2009 6,13 Kevät 2010 6,70	TT 7,00 KAT 6,50 KIE 6,19 ML 6,07 ÄI 5,75	D 6,58 P 6,30 F 5,92 A 5,70
Mentori oli pätevä opettajankouluttaja*.	Syksy 2010 6,70 Syksy 2009 6,44 Kevät 2010 6,37	KAT 7,00 ML 6,57 ÄI 6,38 KIE 6,25 TT 6,00	D 6,67 P 6,50 F 6,38 A 6,30
Mentori kertoi riittävästi taustastaan, arvoistaan, toiveistaan ja kehittämisajatuksistaan*.	Syksy 2010 6,90 Kevät 2010 6,21 Syksy 2009 6,19	KAT 7,00 ML 6,50 KIE 6,31 ÄI 5,88 TT 5,00	D 6,75 P 6,50 F 6,15 A 6,00
Mentori antoi palautetta rakentavalla tavalla*.	Syksy 6,80 Syksy 2009 6,25 Kev	ÄI 6,13 KIE 5,75 ML 5,71 KAT 5,00 TT 5,00	A 6,00 D 5,92 P 5,70 F 5,54
* (HAROPS)			

Community of Inquiryn presenssejä on myös syytä tarkastella siitä näkökulmasta, miten ne **kytkeytyvät toisiinsa** Swan ym. (Swan ym., 2009, 43–57) kehittämän kuvion avulla. Kuvioon (kuvio 9) liitin opetusharjoittelijoiden suorittaman VIRESIMUn opiskeluympäristön arvioinnin summamuuttujina Msum⁸⁷ ja Osum⁸⁸ sekä SiSum⁸⁹, jotka kuvaavat opetusharjoittelijoiden mielipiteitä VIRESIMUn rakenteesta virtuaalisena ja simuloituna opiskeluympäristönä sekä kaikki niihin liittyvät yhteisöllisyyttä, kognitiivista läsnäoloa ja mentorin läsnäoloa koskevien väittämien arvioinnit summamuuttujina. Kuviosta käy ilmi, että VIRESIMuun osallistuneet opetusharjoittelijat pitävät virtuaalimentorin läsnäoloa verkko-opiskelunsa tukipilarina, joka mahdollisti yhteisöllisyyden synnyn ja sen avulla myös opiskelun kognitiivisten tavoitteiden saavuttamisen. Riippuvuudet laskettiin Spearmanin Rhon avulla, jonka korrelaatiot ovat merkitseviä tasolla $p < 0.01$.



Kuvio 9. VIRESIMUn Sosiaalisen läsnäolon, kognitiivisen läsnäolon, opiskeluympäristön ja mentorin läsnäolon riippuvuus toisistaan opetusharjoittelijoiden käsitysten mukaan sovellettuna Community of Inquiry -malliin.

87 MSum MOODle-alustaa koskevien arviointien summamuuttuja

88 go Opiskelualusta, joka mahdollistaa yhteisöllisen opiskelun, arviointien summamuuttuja

89 SiSum = Simulaatioväittämien arviointi summamuuttujana

Kuviosta voidaan vetää seuraavat johtopäätökset:

- Mentori VIRESIMUn suunnittelijana, organisoijana ja yhteisen prosessin osallistujana tuottaa asetetun tavoitteen mukaisen yhteisöllisen tuloksen.
- Mentorin läsnäolo korreloi vahvasti (895**) VIRESIMUn onnistumiseen opiskeluympäristönä, mihin myös viittaa jo aiemmin todettu mentorin harjoittelijoilta saama korkea (Ka 6.15) arvostus mentoria kohtaan suunnittelijana ja organisoijana.
- Mentori onnistui luomaan VIRESIMUun yhteisöllisen ilmapiirin, sillä mentorointi korreloi hyvin (6.91**) sosiaalisen presenssin kanssa, kun taas perinteinen suora opetus on vähemmän suosittu (Ka 5.84) opetusharjoittelijoiden keskuudessa, joskin kylläkin hyväksytty.
- Kognitiivinen presenssi korreloi hyvin (6.62**) mentorin läsnäolon kanssa
- Mentorin läsnäolon vaikutus on suurempi kuin verkkosimulaation opiskeluympäristön vaikutus sosiaaliseen läsnäoloon ja kognitiiviseen läsnäoloon.
- Verkkosimulaatio on voimaannuttava opiskeluympäristö ainoastaan silloin, kun virtuaalimentori on tehokas kaikilla mentoriuden läsnäolon alueilla.

Opiskelijoiden arviointeja VIRESIMUsta voi tulkita siten, että harjoittelijoiden mielestä juuri ***mentorin persoonallisuus vaikuttavimmillaan vahvistaa yhteisöllisyyttä ja opiskeluprosessia ja siten edistää yhteisöllistä ammatillista oppimista***. Mentorointi VIRESIMUssa tapahtuu selkeästi koulutuksen tavoitteiden suunnassa silloin, kun mentori fokusoii opiskelijoidensa huomion verkkokeskusteluissa relevantteihin substanssiasioihin tavalla, joka tukee opiskelijoiden kokemaa yhteisöllistä ammatillista oppimista.

6.7 Yhteistyöyhteisön merkitys tulevassa aineenopettajan työssä

VIRESIMU kyselyyn vastanneet opetusharjoittelijat osallistuivat verkkosimulaatioon yhden lukukauden ajan ja vastasivat e-kyselyyn jakson päätyttyä. Siksi verkkosimulaation vaikutuksia tulevaan aineenopettajan työhön ei voi luotettavasti ennakoita. Siitä huolimatta kyselyssä opiskelijoita pyydettiin pohtimaan sitä, mikä heidän mielestään on yhteisöllisesti tärkeää heidän tulevassa aineenopettajan työssään esittämällä heille arvioitaviksi seuraavat heidän yhteisöllisyyden tasoaan koskevat väittämät teemalla ”Opettajan minulle on tärkeää”:

Opettajana minulle on tärkeää

1. että opettaja käy läpi yhteisöllisen kehittämisprosessin.
2. opettajien oppiminen sosiaalisten suhteiden verkostossa.
3. se, että opettajat jakavat tietoa keskenään.
4. opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen avulla hankittu ammatillinen kehittyminen.
5. se, että opettajat luovat yhdessä uutta tietoa.
6. se, että opettajat päivittäin toimivat pedagogisessa yhteisössä ja luovat uutta ammatillista tietoa.
7. opettajien verkostot, joihin kuuluu ihmisiä, yhteisöllistä teknologiaa, mediaa ja infolähteitä.
8. opettajien omat persoonalliset verkostot, joita voi hyödyntää ammatillisessa kehittämisessä.
9. opettajien yhdessä kartuttama pedagoginen muisti.
10. tutkivan oppimisen prosessi, jossa käytetään modernia teknologiaa.
11. opettajien ja koulun johdon yhteinen kulttuuri, joka ei ole hierarkkinen, eikä keskitetty, on verkottunut ja luo koko ajan uutta.
12. yhteisöllinen opettajuus.
13. että opettajat opettajanhuoneessa kehittyvät opetuksen ammattilaisina.

Kyselyyn vastasivat kaikki kyselyn otokseen tulleet opetusharjoittelijat (N=45). Tutkimuksen tekijänä laadin väittämät tulkiten yhteisöllisyystutkimusten kuvauksia ennen muuta Grossman ym. (2001) kypsän työyhteisön kuvausten perusteella.

Taulukko 26. VIRESIMUn opetusharjoittelijoiden vastaukset väittämiin ”Opettajana minulle on tärkeää”

Opettajana minulle on tärkeää	Ka
3 se että opettajat jakavat tietoa keskenään	6,58
6 se, että opettajat päivittäin toimivat pedagogisessa yhteisössä ja luovat uutta ammatillista tietoa	6,47
13 että opettajat opettajanhuoneessa kehittyvät opetuksen ammattilaisina	6,47
4 opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen avulla hankittu ammatillinen kehittyminen	6,38
5 se, että opettajat luovat yhdessä uutta tietoa	6,24
12 yhteisöllinen opettajuus	6,24
8 opettajien omat persoonalliset verkostot, joita voi hyödyntää ammatillisessa kehitymisessä	6,22
9 opettajien yhdessä kartuttama yhteisönsä pedagoginen muisti	6,22
11 opettajien ja koulun johdon yhteinen kulttuuri, joka ei ole hierarkkinen, eikä keskitetty, on verkottunut ja luo koko ajan uutta	6,20
7 opettajien verkostot, joihin kuuluu ihmisiä, yhteisöllistä teknologiaa, mediaa ja infolähteitä	6,16
2 opettajien oppiminen sosiaalisten suhteiden verkostossa	6,07
1 että opettaja käy läpi yhteisöllisen kehitymisprosessin	6,04
10 tutkivan oppimisen prosessi, jossa käytetään modernia teknologiaa	5,84

Opetusharjoittelijoiden vastausten perusteella tein faktorianalyysin, että voisin selvittää, mistä elementeistä heidän yhteisöllinen ajattelunsa kyselyn toteuttamisen hetkellä mahdollisesti muodostui.

Minulla ei ollut käytävissä Community of Inquiryn kaltaista selkeää teoreettista mallia kyselylomakkeineen vastatakseni kyselyn perusteella tähän tutkimuskysymykseen. Kuuden rotaation perusteella nousi esiin kolme selkeää summamuuttujaa ($p < 0,00$), jotka selittävät opetusharjoittelijoiden yhteisöllistä ajattelua ja sen merkitystä tulevassa aineenopettajan työssään⁹⁰:

90 Luvut viittaavat kyselyn ”Opettajana minulle on tärkeää” -väittämien keskinäisiin riippuvuuksiin

1. Opettajan ammatillinen kehittyminen yhteisöllisessä koulukulttuurissa⁹¹

13 että opettajat opettajanhuoneessa kehittyvät opetuksen ammattilaisina .854

4 opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen avulla hankittu ammatillinen kehittyminen .791

12 yhteisöllinen opettajuus .764

3 se, että opettajat jakavat tietoa keskenään .703

5 se, että opettajat luovat yhdessä uutta tietoa .687

11 opettajan ja koulun johdon yhteinen kulttuuri, joka ei ole hierarkkinen, eikä keskitetty, on verkottunut ja koko ajan luo uutta .632

2. Opettajan osallisuus digitaalisesti verkottuneessa yhteisöllisessä tiedonjakamiskulttuurissa⁹²

7 opettajan verkostot, joihin kuuluu ihmisiä, yhteisöllistä teknologiaa, media ja infolähteitä .744

10 tutkivan oppimisen prosessi, jossa käytetään modernia teknologiaa .856

6 se, että opettajat päivittäin toimivat pedagogisessa yhteisössä ja luovat uutta ammatillista tietoa .598

9 opettajien yhdessä kartuttama pedagoginen muisti .479

3. Opettajan ammatillinen kehittyminen sosiaalisissa verkostoissa⁹³

1 että opettaja käy läpi yhteisöllisen kehittämisprosessin .834

8 opettajien persoonalliset verkostot, joita voi hyödyntää ammatillisessa kehittämisessä .754

2 opettajan oppiminen sosiaalisten suhteiden verkossa .734

91 Painotus = koulukulttuuri aineenopettajan professionaalisenä toimintaympäristönä. ”Koulukulttuuri voidaan ymmärtää kouluyhteisön sosiaalista toimintaa ohjaavana järjestelmänä tai koulun toimintatapana tai ammatillisena ajattelutapana (mindset). Se voi viitata myös yhteisön omaksumaan tietoon, vallitseviin uskomuksiin, arvoihin, moraalisiin ja rituaaleihin.” (Hellström, M., 2017)

92 Painotus= aineenopettaja modernin teknologian käyttäjänä ja soveltajana koulukulttuurissa

93 Painotus= aineenopettajan yksilöllinen kehittyminen sosiaalisissa verkostoissa

Taulukko 27. VIRESIMUn mentoriryhmien⁹⁴, opettajaryhmien⁹⁵ ja rooliryhmien⁹⁶ samanmielisyyss ”Opettajana minulle on tärkeää” -väittämien kanssa

Opettajana minulle on tärkeää	Mentoriryhmä	Opettajaryhmä	Rooliryhmä
<i>Ammatillinen kehittyminen yhteisöllisessä koulukulttuurissa</i>			
Opettajat opettajanhuoneessa kehittyvät opetuksen ammattilaisina	Syksy 2010 6,90 Kevät 2010 6,53 Syksy 2009 6,13	KIE 6,63 ÄI 6,63 KAT 6,50 ML 6,36 TT 4,00	A 6,70 P 6,70 D 6,33 F 6,23
Opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen avulla hankittu ammatillinen kehittyminen	Syksy 2010 6,90 Syksy 2009 6,31 Kevät 2010 6,16	KAT 6,50 KIE 6,50 ÄI 6,38 ML 6,21 TT 6,00	P 6,60 A 6,50 A 6,50 F 6,00
Yhteisöllinen opettajuus, opettajat kehittyvät opettajanhuoneessa opetuksen ammattilaisiksi	Syksy 2010 6,60 Kevät 2010 6,16 Syksy 2009 6,13	KIE 6,44 ML 6,36 KAT 6,00 ÄI 6,00 TT 5,00	D 6,33 A 6,30 P 6,30 F 6,08
Opettajat jakavat tietoa keskenään	Syksy 2010 6,90 Syksy 2009 6,56 Kevät 2010 6,42	KIE 6,69 ML 6,64 ÄI 6,50 KAT 6,33 TT 6,00	P 6,80 D 6,75 A 6,50 F 6,31
Opettajat luovat yhdessä uutta tietoa	Syksy 2010 6,50 Kevät 2010 6,37 Syksy 2009 5,94	KIE 6,37 ML 6,36 ÄI 6,13 TT 6,00 KAT 5,83	D 6,50 P 6,40 A 6,20 F 5,92
Opettajan ja koulun johdon yhteinen kulttuuri, joka ei ole hierarkkinen eikä keskitetty, on verkottunut ja koko ajan luo uutta	Syksy 2010 6,70 Kevät 2010 6,11 Syksy 2009 6,00	KIE 6,50 ÄI 6,38 ML 6,07 TT 6,00 KAT 5,67	A 6,50 P 6,30 D 6,08 F 6,00

94 VIRESIMUn toteuttamisen lukukausi: S2009= syksy 2009, K2010= kevät 2010, S2010= syksy 2010

95 VIRESIMUn opetusharjoittelijan opetusaine: KAT= katsomusaine, KIE= kieliaine, ML= matemaattisluonnontieteellinen aine, ÄI= äidinkieli ja kirjallisuus, TT= taito- ja taideaine

96 VIRESIMUn opetusharjoittelijan simulaatirooli: A= autonominen opettaja, D= dialoginen opettaja, F= formaattiopettaja, P= perinteinen opettaja

<i>Yhteisöllisen moderni tiedonjakamiskulttuuri</i>			
Opettajan omat persoonalliset verkostot verkostot, joihin kuuluu ihmisiä, yhteisöllistä teknologiaa, media ja infolähteitä	Syksy 2010 6,50 Kevät 2010 6,16 Syksy 2009 5,94	ÄI 6,36 ML 6,21 KIE 6,13 TT 6,00 KAT 5,83	A 6,50 P 6,10 F 6,08 D 6,00
Tutkivan oppimisen prosessi, jossa käytetään modernia teknologiaa	Syksy 2010 6,00 Kevät 2010 5,84 Syksy 2009 5,75	KIE 6,00 TT 6,00 ÄI 5,88 ML 5,86 KAT 5,33	D 6,08 A 6,00 P 5,90 F 5,46
Opettajat päivittäin toimivat pedagogisessa yhteisössä ja luovat uutta ammatillista tietoa	Syksy 2010 6,70 Kevät 2010 6,47 Syksy 2009 6,31	KIE 6,63 ÄI 6,63 KAT 6,33 ML 6,29 TT 6,00	A 6,70 P 6,70 D 6,67 F 5,92
Opettajien yhdessä kartuttama pedagoginen muisti	Kevät 2010 6,32 Syksy 2010 6,20 Syksy 2009 6,13	KIE 6,44 ÄI 6,38 ML 6,29 TT 6,00 KAT 5,33	P 6,50 A 6,30 D 6,17 F 6,00
<i>Ammatillinen kehittyminen sosiaalisissa verkostoissa</i>			
Opettaja käy läpi yhteisöllisen kehittämisprosessin	Syksy 2009 6,06 Kevät 2010 6,05 Syksy 2010 6,00	ML 6,21 ÄI 6,13 KIE 6,06 KAT 5,67 TT 5,00	P 6,50 A 6,30 D 5,83 F 5,69
Opettajan persoonalliset verkostot, joita voi hyödyntää ammatillisessa kehittämisessä	Syksy 2010 6,50 Kevät 2010 6,16 Syksy 2009 5,94	KIE 6,50 ML 6,14 ÄI 6,00 KAT 6,00 TT 6,00	P 6,60 A 6,30 F 6,08 D 6,00
Opettajan oppiminen sosiaalisten suhteiden verkostossa	Syksy 6,30 Syksy 2009 6,13 Kevät 2010 5,89	KIE 6,19 KAT 6,17 ÄI 6,13 TT 6,00 ML 5,86	P 6,50 A 6,20 F 5,85 D 5,83

Syksyn 2010 mentoriryhmä oli samaa mieltä kaikkien ”Opettajana minulle on tärkeää” koulukulttuuristen ja yhteisöllisesti painottuneiden väittämien kanssa ja oli siis innokkain pyrkimään olemaan tulevaisuudessa yhteistoiminnallisen yhteisöllisyyden edistäjä koulussaan. Ryhmän kohdalla VIRESIMU lienee toiminut lähes optimaalisena opiskeluympäristönä, koska sen koko lienee ollut verkko-opiskeluun sopivin. Pienehkössä ryhmässä sosiaalinen, kognitiivinen ja mentorin läsnäolo toteutuivat mitä parhaiten. Siksi vuorovaikutteisissa suhteissa myönteisen yhteisöllisen kasvun kokemuksella oli mahdollisuus kumuloitua. Tulos luo positiivisen

ennakko-odotuksen tulevaisuuden yhteisöllistä aineenopettajan työtä kohtaan. Toisaalta vaikka syksyn 2010 ryhmän ero muihin mentoriryhmiin oli näkyvä, ero ei kuitenkaan ole suuri. Oikeastaan kaikkien mentoriryhmien käsitys yhteisöllisyyden tärkeydestä aineenopettajan työssä oli arvostavaa. Se on VIRESIMUN tavoitteiden toteutumisen kannalta katsoen merkittävää. Vaikka simulaatio kokemuksena saattoi olla joillekin harjoittelijoille uusi ja vahva kokemus, on vaikea arvioida sitä, kuinka kestävää tämä yhteisöllisyyden tärkeänä pitäminen on ja miten hyvin tulevat aineenopettajat lopultakaan osaavat tai haluavat soveltaa koulun arjessa VIRESIMUssa oppimaansa yhteisöllisyyttä.

Eri opetusaineiden opettajien väliset erot kuvaavat akateemisten heimokulttuurien olemassaoloa myös peruskoulun opettajien ja opetusharjoittelijoiden joukossa. Jokainen tieteenala muodostaa oman tiedonhankinnan, ajattelun sekä kulttuurinsa (Ylijoki, 2008, 65–66; Lammi, 2017, 55–56). Kolb on kuvannut asiaa nelikentällä (Kolb, 1990; Lammi, 2017) Tässä tutkimuksessa eri opetusaineryhmien taustatieteet ja niiden yliopistollisessa vaikutuspiirissä olevat ohjaavat opettajat mahdollisesti vaikuttivat opetusharjoittelijoiden näkemyksiin. Kieliaineiden opetusharjoittelijat arvostivat muita aineryhmiä korkeammalle ammatillisen kehittymisen mahdollisuuden yhteisöllisessä koulukulttuurissa. Matemaattis-luonnontieteellisten aineiden ja äidinkielen opetusharjoittelijat arvostivat myös sitä lähes yhtä paljon kuin kieliaineiden opetusharjoittelijat. Yllätys sen sijaan oli katsomusaineiden tilanne. Voidaankin ajatella, että aluksi mainittujen opetusaineryhmien kohdalla VIRESIMU saattoi olla yllättävän positiivinen ja erilainen kokemus kuin oma ainekulttuuri. Katsomusaineiden opetusharjoittelijat eivät ehkä kokeneet tällaista eroa. Kaikkien opetusaineryhmien harjoittelijat olivat erittäin samanmielisiä koulukulttuurin yhteisöllisyyttä korostavien väittämien kanssa ja pitivät niitä tulevan ammattinsa kannalta tärkeinä.

Rooliryhmien jäsenten käsitykset yhteisöllisyysväittämien tärkeydestä aineenopettajan ammatissa eivät myöskään eroa paljon toisistaan. Pedagogista käsikirjoitusta vaille olevien opettajien rooleihin oli sisällytetty runsaasti arjen yhteisöllisiä asioita kuten opettajien keskinäisiä yhdessäolon tapahtumia, kahvihuonekeskusteluja yms., jotka eivät perustu mihinkään pedagogiseen substanssikäsikirjoitukseen. Tästä huolimatta tämä opettajien rooliryhmä arvosti eniten pedagogisesti perusteltuja yhteisöllisyysväittämiä. Autonomisten opettajien roolikortit sisälsivät ajatuksia korostetun yksilöllisestä ammatillisesta innovatiivisuudesta ja kunnianhimosta. Saattanee olla, että näihin rooleihin arvotut opettajat tulkitsivat opettajan ammatillisen kehittymisen VIRESIMUn yhteisöllisessä kulttuurissa omaa asemaansa kohottavaksi ja tavoiteltavaksi uudeksi asiaksi eli juuri heiltä odotetuksi innovaatioksi omassa yksilöllisessä ammatillisessa kehitymisessään. Tässä katsannossa voidaan ajatella, että VIRESIMUlla saattaa olla haluttu yhteisöllinen vaikutus yksilön omaa erinomaisuutta korostaviin individualistisiin opetusharjoittelijoihin. Sitä on mahdotonta arvioida, koska opiskelijoiden omakohtaista lähtötilannetta ei kartoitettu, vaan heidän individualisminsa kuvasteli heidän simulaatirooliaan.

Yhteisöllistä digitaalisen verkon kautta tapahtuvaa tiedonjakamiskulttuuria arvostivat eniten äidinkielen opetusharjoittelijat ja muut kieliaineiden opettajat, onhan kommunikaation tutkiminen ja edistäminen heidän opetusaineensa keskiössä. Kolmanneksi eniten modernia tiedonjakamiskulttuuria arvostivat matemaattisluonnontieteellisten aineiden opettajat. Koska tutkija ei tiedä näiden aineiden opiskelijoiden taustoja, voidaan vain arvella, että he uskoivat yleisesti teknologisten ratkaisujen sopivan juuri heidän opetusaineidensa eksaktiin luonteeseen (Lammi, 2017,54). Tätä arviota vahvistaa se, että taide- ja taitoaineen opettaja ja katsomusaineiden opettajat pitivät omaa opetusainekulttuuriaan vieraana teknologian käytölle.

VIRESIMUn rooliryhmistä autonomiset opettajat siis arvostivat eniten väittämiä, joissa yhteisöllisyys nähdään osana virtuaalista tiedonjakamiskulttuurina. Tämä viittaa jo edellä todettuun tämän ryhmän käsitykseen siitä, että se tulkitsee verkkokeskusteluihin perustuvan opiskelun roolikortin heiltä edellyttämäksi innovatiivisuudeksi. Individualistinen innovatiivisuushan oli autonomisille opettajille olennainen osa ammattia. Jossain määrin samaa mieltä olivat myös dialogiset opettajat ja pedagogista käsikirjoitusta vailla olevat opettajat. Formaattiopettajat sen sijaan luottivat vähiten yhteisölliseen virtuaaliseen tiedonjakamiskulttuuriin, mihin käsitykseen luultavimmin vaikutti heidän oma jäykkä pedagoginen ja didaktinen näkemyksensä, joka saattoi arvostaa opetusteknologisia ratkaisuja sinänsä, mutta ei yhteisöllistä toimintaa niiden parissa. Minkään rooliryhmän opetusharjoittelijat eivät vieroneet yhteisöllistä tiedonjakamiskulttuuria, vaan jotkut olivat siitä vain innostuneempia kuin toiset. Voin myös havaita, että kokemuksellinen opiskelu simulaatiossa saattoi muuttaa roolituksen edellyttämää alkuasetelmaa. Näin tapahtui autonomisten opettajien kohdalla, kun yhteisöllisyyden painottaminen lisääntyi individualismin kustannuksella. Avainasemassa tässä oli ehkä autonomisten rooliopettajien tulkinta siitä, että yhteisöllinen opiskeluteknologia sinällään on innovatiivista ja uutta luovaa aikamme koulumaailmassa.

Opettajan yksilöllistä ammatillista kehittymistä sosiaalisissa verkostoissa kaikki mentoriryhmät arvostivat samassa määrin. Opetusaineista kieliaineiden ja katsomusaineiden harjoittelijat sekä taide- ja taitoaineiden harjoittelijat olivat eniten samanmielisiä tämän ryhmän yhteisöllisyysväittämien kanssa. Ainoastaan matemaattisluonnontieteellisten aineiden opetusharjoittelijat eivät nähneet yhtä vahvasti kuin muut itsellään olevan mahdollisuuksia ammatillisesti kehittyä sosiaalisissa verkostoissa siitä huolimatta, että he pitivät tärkeänä yhteisöllistä koulukulttuuria. Tämä viittaa siihen, että kollegiaalisia yhteisöllisiä ratkaisuja on helpompi tehdä, kun kollektiivinen oman opetusaineen ja yleinen koulukulttuuri kannustavat ja koulun johto ohjaa ajattelua tähän suuntaan. Silloin opettajan ei tarvitse pohtia ja tehdä haastavia yhteistyöyhteisöllisiä ratkaisuja yksin.

Pedagogista käsikirjoitusta vailla olevan opettajan roolin saaneet harjoittelijat pitivät muita selvemmin tärkeänä oman ammatillisen kehittymisensä kannalta sosiaalisia verkostoja, ja samoin myös autonomiset opettajat. Ymmärrys oman roolin

”kielteisyydestä”⁹⁷ sai heidät innostumaan yhteisöllisestä kehityksestä. Dialogiset opettajat ja formaattiopettajat eivät pitäneet niin tärkeänä sosiaalisia verkostoja ammatillisen kehittymisensä näkökulmasta. Dialogisten opettajien tilanne ihmetyttää, koska verkkokeskusteluissa dialogiset opettajat olivat mentorin näkökulmastani erittäin aktiivisia ja yhteistyöhaluisia ja käyttäytyivät verkossa rooliodustensa ja asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Voi olla, että dialogiset opettajat sittenkin kokivat liian haastavaksi heiltä simulaatiossa edellytetyn kollegiaalisen roolinsa toteuttamisen. Mahdollisesti he katsoivat joutuneensa yhteisöllisen roolin saaneina olemaan vastuullisina kollegoina jatkuvasti ”äänessä” yhteisöllisyyden puolesta verkkokeskusteluissa.

97 Kielteisyys = rooli poikkeaa asetetuista VIRESIMUn tavoitteista

7 DISKUSSIO: VERKKOSIMULAATIO OHJATUN HARJOITTELUN YHTEISTYÖ- YHTEISÖLLISYYTTÄ JA EETTIS- SOSIAALISUUTTA EDISTÄVÄNÄ TYÖKALUNA AINEENOPETTAJIEN OHJATUSSA HARJOITTELUSSA.

Harjoittelukoulun ohjaavien opettajien toimintaa kollegiaalisina aineenopettaja-harjoittelijoiden mentoreina on Helsingin normaalilyseossa aloitteestani (Sahi, 1994) kehitetty ryhmäohjauksen muotona 1990-luvun puolivälistä lähtien vahvistamaan opetusharjoittelijoiden yhteisöllisiä valmiuksia toimia tulevana aineenopettajina. Mentoriohjauksen yhdistämistä verkkosimulaatioon voidaan pitää ohjauksinnovaationa⁹⁸, koska siinä liitetään toisiinsa vuorovaikutteinen verkkokeskustelu ja mentoroitu kokemuksellinen yhteistyöyhteisöllinen simulaatioharjoittelu. Se on verkossa tapahtuva sosiaalinen ja demokraattinen opetuksellinen innovaatio (Makarow, M., 2017,56), kun harjoittelun avulla halutaan saada aikaan kollegiaalista eettissosiaalista edistystä opettajankoulutuskulttuurissa.

Verkkosimulaatio VIRESIMUn kehittämisen lähtökohtana oli opetusharjoittelijoiden tuntema syvä huoli sosiaalisesta osaamisestaan ja omasta osallisuudestaan tulevissa opettajayhteisöissä (Blomberg, 2009; Helsingin normaalilyseon vuosittaiset ohjatun harjoittelun palautekyselyt) sekä ohjaavien opettajien tietoisuuden lisääntyminen näistä nuorten opettajien yhteisöllisistä tulevaisuuden tarpeista ja sosiaalisista taidoista. Se johti minut opetusharjoittelua ohjaavana opettajana etsimään ja kehittämään sellaisia ohjatun harjoittelun muotoja, joiden avulla tulevia aineenopettajia valmistettaisiin kohtaamaan pelolla odottamansa kouluarjen sosiaalieettinen todellisuus (Sahi, 1994, 159–176). Työkalukseni valitsin mentoroidun verkkosimulaation, koska uskoin sen mahdollistavan tiedekunnan konstruktivistisen opettajankoulutusvision toteuttamisen (Rikkinen ym., 1994) sekä opetusteknologian käytön ohjatun harjoittelun.

Koulutettavia aineenopettajaharjoittelijoita voidaan ja on syytä ennakolta valmentaa kohtaamaan tulevan opettajuutensa yhteistyöyhteisöllisiä haasteita, jotta sosiaalistavat ja osallistavat arjen käytänteet tulisivat jo koulutuksen aikana tutuiksi

98 VIRESIMU on ohjatun harjoittelun innovaatio, koska verkkosimulaation yhdistäminen opettajankoulutukseen oli ennen käyttämätön ohjausmenetelmä sen toteuttamisen aloittamisen aikaan aineenopettajien opetusharjoittelun kontekstissa. Simulaatio ja verkko-opiskelu erillisinä menetelminä eivät silti millään tavoin olleet tuntemattomia opetusmenetelmiä VIRESIMUn kehittämisen aikaan, mutta kylläkin toisiinsa yhdistettyinä.

ja siirtymä työelämään helpottuisi, kuten Husu ja Toom (2016,19) suosittavat uuteen opettajankoulutusohjelman tavoitteisiin viitatessaan. Verkkosimulaatio on vain yksi vartenotettava ja edelleen kehitettävä menetelmä tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Verkko-opiskeluympäristössä toimiminen on samalla hyvä lähtökohta kehitettäessä tulevaisuuden koulua osaksi tietoyhteiskuntaa. Se edellyttää verkko-opettajayhteisön rakentamista mahdollisimman autenttiseksi foorumiksi, jossa osallistujat voimaantuvat ratkoessaan vuorovaikutteisesti yhteistyöyhteisöllisiä sosiaalieettisiä ongelmia. Verkko-opiskeluympäristössä toimiminen vahvistanee harjoittelijoiden valmiuksia toteuttaa omaakin verkko-opetustaan tulevaisuuden työssään aineenopettajana. Vuorovaikutteiseen verkko-opiskeluympäristöön tutustuminen on jo sinällään opetusteknologisesti hyödyllinen asia.

Huolimatta siitä, että harjoittelijat kuvasivat simuloitua verkko-opiskelua ja virtuaalimentorin ammatillista ohjausta Garrisonin työryhmän (2000) Community of Inquiry ja Grossmanin kypsän yhteisöllisyyden mallin (2001) kaltaisina prosesseina, on vain arvailujen varassa se, missä määrin näiden aineenopettaja-harjoittelijoiden VIRESIMUssa hahmottunut yhteisöllisyysnäkemys siirtyy heidän mukanaan todelliseen työelämään. Ainakin opiskelijoille alkoi syntyä empaattista ymmärrystä ja kollegiaalista tahtoa VIRESIMUssa harjoiteltujen taitojen toteuttamiseksi koulun arjessa. Jatkossa pitäisikin kehittää verkkoon sellainen täydennyskoulutusjärjestelmä, jossa mentori voi pitää yhteyttä kentälle siirtyvään opetusharjoittelijaan ja ratkoa hänen kanssaan luottamuksellisesti mahdollisia uusia yhteisöllisiä ongelmia ja kriisitilanteita.

7.1 Miten relevanttien yhteisöllisyys-, verkko-keskustelu- ja simulaatioteorioiden operationalisointi onnistui VIRESIMUssa?

Verkkosimulaation operationalisointi edellyttää kaikkien kolmiportaisen opettajankoulutuskontekstin⁹⁹ ohjaavien opettajien keskinäistä solidaarisuutta verkko-ohjaajia kohtaan¹⁰⁰. Parhaiten se toteutuu muuhun ohjaustoimintaan integroituvana yhteistyöyhteisöllisenä opettajankoulutuksen tavoitteiden nykyistä parempana pohdintana ja määrittelynä, teoriaopetukseen integroidun verkko-opettajanhuoneen ongelmatapausten kollegiaalisena valmisteluna sekä oman opetusaineen kulttuurin ja omien ennakkoluulojen haittavaikutusten eliminointina. Ohjaajan tulee kannustaa omia verkko-opetukseen halunneita aineenopettajaharjoittelijoita, kun

99 Kolmiportaisuus = opiskelijan samanaikainen opiskelu ainelaitoksilla, opettajankoulutuslaitoksella ja ohjatussa harjoittelussa harjoittelukoulussa

100 Helsingin normaalityössä mentoriryhmiä oli useita, mutta vain yksi VIRESIMU-ryhmä lukukaudessa. Kaikki ohjaavat opettajat eivät toimineet opetusharjoittelijoiden mentoreina.

harjoittelijat osallistuvat virtuaalisiin ja simuloituihin prosesseihin. Ne laajentavat ohjattuun harjoitteluun kuuluvan ryhmäopetuksen mahdollisuuksia. Harjoittelukoulun oppilashuoltotyöryhmän sitouttaminen verkkoprosessien suunnitteluun on tärkeää, koska inklusiivinen opetus lisääntyy kouluissa. Hankalimmat aineenopettajien koulumaailmassa kohtaamat yhteisöllisesti ratkaistavat ongelmat koskevat aineenopettajien roolia osana oppilashuoltoa, jonka oppilastapauksien juurisyihin on jo opiskelun aikana pureuduttava.

Rakentamani verkkosimulaatio VIRESIMU edustaa yhden opettajankoulutajan oman työnsä tehostamiseksi tekemää *tuotekehittelyä*. Opiskelijoiden vastaukset osoittavat, että verkkosimulaatio VIRESIMUn *kehittäjäutkijana onnistuin operationalisoimaan etenkin yhteisöllisyyteen liittyvää aikaisempaa tutkimustietoa*¹⁰¹ ohjatun harjoittelun simuloituihin asynkronisiin verkkokeskusteluihin. VIRESIMUn aidot peruskoulun oppilashuollon tapaukset ongelmanratkaisun kohteena oli onnistunut metodinen ratkaisu. Uskottavuuteen vaikutti myös se, että virtuaalimentorina osallistuvin verkkokeskusteluihin rehtorin ja luokanohjaajan rooleissa. Opetusharjoittelijat osasivat virtuaalimentorin ohjauksessa yhteistyöyhteisöllisesti ratkoa ja reflektoida aineenopettajan usein kohtamia sosiaalieettisiä dilemmoja heille verkossa jaetun materiaalin pohjalta. Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että opetusharjoittelijat arvostivat sekä VIRESIMUn opetusteknologisia ratkaisuja, että verkkokeskustelujen yhteisöllistä reflektiota opettajayhteisön sosiaalieettisyyden edellyttämällä tavalla. Opetusharjoittelijat katsoivat sekä saaneensa aitoja yhteistyöyhteisöllisiä kokemuksia toiminnastaan aineenopettajina verkkoyhteisössä että ratkaisseensa kollegiaalisesti VIRESIMUn verkkofoorumilla autenttisia koulun eettissosiaalisia ongelmia. Autenttisuuden todeksi kokeminen oli oleellista tässäkin simulaatiossa.

Olen jo vastannut ensimmäiseen tutkimuskysymykseen koskien yhteisöllisyys-, verkkokeskustelu- ja simulaatioteorioiden operationalisointia kuvaamalla verkkosimulaatio VIRESIMUn rakentamisen. Vastauksia toteutuneeseen yhteisöllisyyteen eli opetusharjoittelijoiden oppimista toimimaan yhteisöllisesti sosiaalieettisenä opettajayhteisönä etsin aineenopettajaharjoittelijoille toimeenpannulla e-kyselyllä, joka kuvastaa heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään verkkosimulaatiosta osallistavana yhteistyöyhteisöllisenä opiskeluprosessina Hakkaraisen ym. kuvaamalla tavalla (2003). Seuraavassa pohdin saatujen vastausten merkitystä asetettujen tavoitteiden näkökulmasta.

Koska Laven ja Wengerin käytäntöyhteisöajattelun teoria on analoginen ohjatun harjoittelun todellisuuden kanssa, VIRESIMUn verkko-opettajanhuoneeseen sosiaalistaminen tarjosi vain pohjan rakentaessani opetusharjoittelijoilleni osallistavaa yhteistyöyhteisöä. Hakkarainen ym. (2003,4–13) nimittäin pitävät, kuten edellä on jo käynyt ilmi, tätä käytäntöyhteisöajattelua vain aineenopettajaharjoittelijoiden

101 käytäntöyhteisö, yhteistyöyhteisö ja sosiaalieettinen yhteisö

toivoman osallistamisprosessin lähtökohtana. toteutuessaan sosiaalistamisprosessi luo edellytykset innovatiivisten tietoyhteisöjen syntymiselle. VIRESIMUssa sen operationalisointi onnistui, kun tietoisesti simuloitiin peruskoulun yläkoulun opettajanhuoneen sosiaalisia suhteita erilaisine aineenopettajan rooleineen ja ongelmien, joita yhdessä ratkottiin tiedonrakentelun avulla mentorin ohjauksessa.

Rakensin VIRESIMUn käytäntöyhteisön verkkokeskustelun muotoon Garrison ym. (2000) Community of Inquiry -mallin mukaisesti. Pyrin nostamaan keskustelun tasoa käytäntöyhteisöstä eettissosiaalisen yhteistyöyhteisön suuntaan korostamalla opetusharjoittelijoille koko prosessin ajan tutkivaa opiskelua ja professionaalista reflektiota selvitellessä autenttisia koulun arjen case-tapauksia. Samalla kannustin verkko-opettajanhuonetta toimimaan mahdollisimman yhteistyöyhteisöllisesti ja pyrkimään kohden innovatiivista tietoyhteisöä. Mentoroinnissani painotin opettajayhteisössä jokaisen rooliopettajan eettissosiaalista vastuuta ja Grossman ym. (2000) kuvaamaa kypsää yhteisöllisyyttä ja konstruktivistista tiedonrakentelua. Mentorina paneuduin omaan rooliini rehtorina ja luokanohjaajana osallistumalla verkkokeskusteluihin (Champion ym., 1990). Itse verkkosimulaation toteutin sekä hankkimani teoreettisen tietämykseni (Sahi, 1977) että käytännön simulaatiokokemuksieni pohjalte (Sahi, 2001) kannustamalla osallistujia leikkimieliseen immersioon roolileikissä (Hitchens, M & Drachen, A. 2008) sekä operationalisoimalla näitä piirteitä narraation avulla verkko-opiskelualusta MOODLEen.

VIRESIMUun osallistuneiden aineenopettajaharjoittelijoiden arvion mukaan asetetut teoreettiset tavoitteet toteutuivat VIRESIMUn asynkronisina verkkokeskusteluina kuvitteellisessa aineenopettajayhteisössä. Opetusharjoittelijoiden mielestä verkkosimulaatio VIRESIMUn kehittäjäutkijana onnistuvin erityisen hyvin operationalisoimaan yhteisöllisyyteen liittyvää aikaisempaa tutkimustietoa ohjatun harjoittelun verkkokeskusteluihin sekä edistämään samalla osallistujien ammatillista tiedonrakentelua. Teoreettisten lähtökohtien yksityiskohtien toteutumista tarkennan muihin asetettuihin tutkimuskysymyksiin saatujen vastausten arvioinnin yhteydessä.

7.2 Miten hyvin valittu verkkokeskustelualusta MOODLE palveli VIRESIMUn operationalisointia?

Verkkokeskustelun käyttö opiskelussa edellyttää sopivaa opiskelualustaa, joka mahdollistaa vuorovaikutteisen opiskelun suunnitellulla tavalla. Vaatimattomilakin opetusteknologian taidoilla ja verkko-opetuskokemuksella varustetun ohjaajan on mahdollisuus hallita opiskeluprosessia. VIRESIMUn alustaksi valitsin MOODLEn, koska se oli ainoa verkkotyöalusta, jota tutkimuksen alkaessa Helsingin yliopiston opetusteknologiakeskuksen asiantuntijat tukivat. Henkilökunta avusti minua lataamaan VIRESIMun mentorin materiaalin alustalle. Äkillisten

teknisten ongelmien ilmaantuessa Helsingin normaalilyseon tieto- ja viestintätekniikan vastuuhenkilö toimi mentorin teknisenä lähiapuna ja yhdyshenkilönä opetusteknologiakeskukseen. Osallistuin myös vuosittain valtakunnallisiin virtuaaliyliopiston seminaareihin, joissa sain teknistä ja didaktista lisätietoa, onnistuin jakamaan ideoita ja vastaanottamaan palautetta VIRESIMUn rakentamisen ja hallinnoimisen asianmukaiseksi toteuttamiseksi MOODLE-alustalla, joka on laajalti valtakunnallisesti käytetty verkko-opetuksen alusta. VIRESIMUn operationalisointi MOODLEen voidaan jakaa kahteen osaan eli alustan tekniseen käyttöön ja yhteistyöyhteisöllisen sosiaalieettisen sisällön soveltamiseen opiskelualustan teknisten ominaisuuksien ehdoin. Mentorina koin tekniset ominaisuudet loogisesti operoitaviksi. Verkkokeskustelu oli joustavasti sijoitettavissa alustalle, mutta vaati jonkin verran kekseliäisyyttä silloin, kun rakensin ryhmätöitä keskustelualustalle. Vaikka ratkaisuni mielestäni toimivat hyvin, ne olisi voitu teknisten asiantuntijoiden toimesta ehkä tehdä tehokkaammin. Kaikkein eniten tarkkuutta vaati dokumenttien ja ulkopuolisen materiaalin integrointi opetusharjoittelijoiden luettavaksi ja arvioitavaksi. Mentorin käytettävissä olevat kanavat observoida opiskelijoiden osallistumista verkossa toimivat hyvin. Oman käsitykseni mukaan VIRESIMUn käyttäjien keskuudessa ei syntynyt suuria käyttöongelmia. Verkkokeskustelut sujuivat haluamallani tavalla.

VIRESIMUun osallistuneiden opetusharjoittelijoiden mielipide MOODLEen operationalisoidusta verkkosimulaatiosta käyvät yksiin oman käsitykseni kanssa siitä, että opiskelualustan vuorovaikutteinen virtuaalinen opiskeluympäristö tarjosi sellaista verkko-opiskelukokemusta, mitä osallistujille lupasin. VIRESIMU tuntui heistä järkevästi toteutettuna ja suunniteltuna MOODLEen auttavan yhteisöllisten sosiaalisten rakenteiden syntymistä verkkoon. Aikamme opiskelijat arvostavat oman työnsä ongelmatonta sujumista, jota opetusteknologian tulee tukea mahdollisimman paljon. Kiitollisimpia olivat ne opiskelijat, joiden päivittäistä lukujärjestystä toimiminen verkossa helpotti. Heidän ei tarvinnut jäädä odottelemaan heille epämukavaan aikaan¹⁰² järjestettäviä mentoriryhmäkokouksia. Kaupallisissa verkkoympäristöissä liikkumaan tottuneet opiskelijat edellyttivät opiskelualustaltaan teknisesti ennustettavaa, nopeaa, välitöntä ja esteetöntä vuorovaikutusta opiskelijatovereidensa ja ohjaajiensa kanssa.

Aineenopettajaharjoittelijoiden arvion mukaan MOODLEN kontekstiin rakennettu verkkosimulaatio loi edellytykset yhteistyöyhteisöllisyydelle ja takasi samalla vapauden opetusharjoittelijoiden oman mielipiteen turvalliselle ilmaisemiselle. MOODLE mahdollisti yhteisöllisen sitoutumisen jokaiseen tehtävään ja antoi myös verkkokeskustelun ulkopuolella tilaa opettajien keskinäiselle arkiselle dialogille. Kysely osoitti kuitenkin sen, että opetusaineryhmien opetusharjoittelijat

102 Mentoriryhmien ohjaajat määrittivät yleensä ryhmiensä aikataulun ja paikan. Moni perheellinen opetusharjoittelija asui kaukana Helsingin ulkopuolella.

suhtautuivat eri tavoin MOODLEssa toteutettuihin opetusteknologisiin rakaisuihin. Luultavaa on, että kullakin harjoittelukoulun opetusaineella (Lammi, 2017), on oma sementoitunut kulttuurinsa, jonka käytäntöyhteisöön opetusharjoittelijat tehokkaasti sosiaalistetaan. Ne ohjaajat, jotka vierovat opetusteknologiaa, siirtävät ajattelumaailmaansa opiskelijoilleen formaalisti ja informaalisti. Toisaalta joissain aineissa, kuten matemaattisluonnontieteellisissä aineissa, opetusteknologian käyttö koetaan luontevaksi osaksi aineenopettajan työtä. Mentorina minun olisi pitänyt järjestää informaatiotilaisuuksia ohjaajakollegoilleni valaisemaan paremmin VIRESIMUn tavoitteita ja avata VIRESIMUn pedagogisen käsikirjoituksen luonnetta. Uusien työtapojen markkinointi kollegoille on tarpeen opetusteknologisia innovaatioita toteutettaessa.

7.3 Miten opetusharjoittelijat kokivat VIRESIMUn verkkosimulaation simulaationa?

Koska simulaatio on yhteisöllistä leikkiä, jossa osallistujat toimivat käsikirjoituksen mukaisessa kuvitteellisessä toimintaympäristössä kuvitteleminaan henkilöinä heille todellisuuden näkökulmasta kirjoitetuissa rooleissa, roolien pitää olla mahdollisimman autenttisia. Pedagogisen käsikirjoitus luo simulaatioon osallistuville illuusion tästä todellisuudesta (Lainema, 2009, 48–67). VIRESIMUn opetusharjoittelijat uskoivat simulaation realistisuuteen. Autenttisuuden tavoitteen onnistumiseen vaikutti se, että yritin toteuttaa VIRESIMUn rakentelun simulaatiotutkimusten edellyttämällä tavalla korostamalla narratiivisuutta (Heliö, 2014; Harviainen, 2012). Se nähtävästi auttoi opiskelijoilta heittäytymään (immersio) leikin ilmapiiriin, jonka katson saavutetun, vaikka ei ei niin vahvana kokemuksena kuin oletin. Eräät opetusharjoittelijat kokivat silti simulaation jopa katarttisena, koska he saattoivat ”elää uudelleen” ja ammattimaisen puhdistavasti käsitellä joitain ikäviä omia kouluaikaisia kriisejään. Se toteutui, kun he simulaation kontekstissa prosessoivat yhdessä mentorin kanssa heitä kauan piinanneita asioita (Freud, 1950; Schwartzman, 1978). Rituaalisuus (Piaget, 1962, Schwartzman 178) toteutui yhteisöllisenä leikkinä todellisuuden mukaisessa sosiaalikultuurisessa toimintaympäristössä rooleissa, joissa sai ”katartisesti” irroitella.¹⁰³ Simulaatiotutkimuksissa (Boocock, 1970; Boocock and Schild, 1968; Inbar & Stoll, 1972) vahvasti korostettu opiskelijoiden kokemaa opiskelun positiivinen ilmapiiri, viihtyvyyden tunne ja motivaatio kokemukselliseen opiskeluun toteutui ennakoitua laimeampana. Kaikkia VIRESIMUn osallistuneita se ei uppouttanut (immersion) roolileikkiin, eivätkä he tavoitelleet tai saavuttaneet flow-tilaa (Caillois, 1939/1950/2001;

¹⁰³ Lainema, 2009, 48–67

Csikszentmihalyi & Bennet, 1971, 45–48). Tämä ei ole mikään ongelma VIRESIMUn tavoitteiden näkökulmasta, koska viihteellisyys (edutainment) ei ole verkko-simulaatio-opiskelun päätavoite eikä välttämätön edellytys, vaan opiskelun kohteena olevan substanssin kuten VIRESIMUn sosiaalieettisen yhteistyöyhteisöllisyyden kokemuksellinen oppiminen. Digipeleihin ja simulaatioihin erikoistunut tutkija Egenfeldt-Nielsen (Egenfeldt-Nielsen, S., 2005;2011) korostaa viihtyvyyttä ja motivaatiota vain opiskelun oppimisen välineenä, ei itsetarkoituksena. VIRESIMUssa oli vahva opettajankoulutuksellinen focus, johon prosessin narratiivinen luonne kehyskertomuksineen ja tapaus- ja roolikuvauksineen integroitui. Fokuksena oli sosiaalieettinen yhteisöllisyys Grossmanin (2001) kuvaamana kypsänä opettajuutena ja Tirrin ja Husun (2006) kuvaamana koko koulun eettisyytenä.

Opiskelijat pitivät narratiiveja aitoina, uskottavina ja motivoivina. Kunkin opetusaineen opiskelu- ja ohjauskulttuurin luoma ja vaalima identiteetti tuntui kuitenkin vaikuttavan opetusharjoittelijoiden aineenopettajaidentiteettiin ja muovasi vuorovaikutusta sekä mielipiteitä VIRESIMUn kuvitteellisesta kouluyhteisöstä ja sen ongelmien ratkaisusta (Lammi, 2017). Useat vastaajat ilmaisivat joutuneensa toisenlaiseen rooliin kuin mitä he todellisuudessa itse edustivat. He eivät katsoneet sen pilanneen opiskeluaan simulaatiossa. Joidenkin mielestä oli jopa innostavan haastavaa olla avaamatta muille omaa sisäistä opettajuuttaan. He piiloutuivat mielellään simulaatoroolinsa taakse. Opetusaineiden opiskelu- ja ohjauskulttuurit mahdollisesti tulkitsivat ja painottivat eri tavoin aineenopettajan roolia ja yhteisöllisyyttä.

Simulaatioprosessiin kuuluvissa keskusteluissa ja ryhmätyötehtävissä kukaan osallistuja ei kuitenkaan jättäytynyt verkkokeskustelun ulkopuolelle. Jokainen osallistuja teki kaikki heille annetut tehtävät. Siksi ohjatun harjoittelun aikana ohjaavien opettajien on mielestäni syytä keskustella kollegiaalisesti enemmän keskenään ja luoda yhdessä perusteltujen arvojen (value clarification) avulla harjoittelukoulu-kulttuuri, jossa tavoitteellisesti eri menetelmin vahvistetaan yhteistyöyhteisöllisyyttä ohjatun harjoittelun arjessa. VIRESIMUn verkkosimulaation toimintatapa antoi mahdollisuuden opetusharjoittelijoille eettisten periaatteidensa tiedostamiseen, painottamiseen ja perustelemiseen (Tirri ja Husu, 2006). Työelämän asiantuntijat (Johnson, S. M., Kraft, and Papay, 2017) edellyttävät työpaikoilla avointa osallistavaa keskustelua yhteisistä periaatteista, erityisesti työpaikan tulevaisuuden strategioista. Tätä näkökulmaa VIRESIMUn osallistujat eivät kuitenkaan nähtävästi ymmärtäneet ja arvostaneet yhtä tärkeäksi kuin oppilasongelmien ratkaisemista¹⁰⁴. Colemanin (1968) kaltaiset simulaatiopioneerit Boocock (1970), Guetzkow (1959, 182–191) ja Shirts, (2008, 1–10) pitivät strategista ajattelua oleellisena simulaatiosta opittavana asiana. Aineenopettajienkin olisi syytä oppia strategista ajattelua

104 LIITE 7 Opetusharjoittelijat olivat kiinnostuneempia hankalista oppilastapauksista kuin koulun hallintoon ja suunnitteluun liittyvistä tehtävistä.

(mikropoliittinen lukutaito), koska sillä on opettajan omaa yhteisöllistä työmenestystä vahvistava ja palkitseva vaikutus.

VIRESIMU osoittautui opiskelijoiden käsitysten mukaan kohtalaisen onnistuneeksi opettajankoulutusprosessiksi. Väittämiin annetut vastaukset osoittivat, että VIRESIMUn prosesseissa toteutui verkkokeskustelun vastaavuus opettajankoulutuksen opetussuunnitelman kanssa (LIITE 1). Opetusharjoittelijat pitivät opiskelukokemustaan motivoivana ja yhteistyöyhteisöllisyys pysyi nähtävästi aktiivisen kannustavan mentoritoimintani ansiosta harjoituksen fokuksessa. Kyselyn arvioinnit ovat samansuuntaisia Egenfeldt-Nielsenin (2005, 84; 2007, 263–28) kuvaamien pelien ja simulaatio-opiskelun kehityshistorian tasojen kanssa. Nyt suunta toteutui yhden simulaation tasolla VIRSIMUssa. Opetusharjoittelijoiden kokema yhteisöllinen osaaminen voidaan luokitella näihin tasoihin.

Taulukko 28. Miten aineenopettajaharjoittelijat kuvasivat VIRESIMUssa saavutettua ammatillista osaamistaan jaoteltuina opiskelusimulaatioiden kehityshistorian vaiheisiin

1. tason simulaatiopeli	2. tason simulaatiopeli	3. tason simulaatiopeli
Focus: Käytännön taitojen harjoittelu	Focus: Tiedonrakentelun ja mentoroinnin vastaanottaminen	Focus: Ammatillisesti mielekäs sosiaalieettinen osallisuus
Raportoitu osaaminen:	Raportoitu osaaminen:	Raportoitu osaaminen:
<ul style="list-style-type: none"> • Ammattimainen vuorovaikutteinen verkkokeskustelu ja ongelmanratkaisu simulaatio-ohjeissa ja opettajana 	<ul style="list-style-type: none"> • Ammattitiedon hankkiminen prosessia havainnoiden • Ammatillisesti motivoivien verkkomateriaalien käyttö • Ammattitiedon soveltaminen ongelmanratkaisuun • Ammatillisen tulevaisuuden kohtaaminen reflektoiden 	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteisöksi järjestäytyminen • Osallisuus sosiaalieettisessä yhteisössä • Yhteisöllisyys yhteisenä sopimuksena • Erilaisuuksien ymmärtäminen ja suvaitseminen empatiana • Jännitteistä neuvottelemine • Vastuu yhteisön muiden jäsenten ammatillisesta kasvusta
Behaviorismi ----->	Reflektointi ----->	Osaaminen vuorovaikutuksena yhteisöllisessä kohdekulttuurissa

7.4 Miten yhteistyöyhteisöllinen verkkokeskustelumalli toimi VIRESIMUssa?

Opetusharjoittelijoiden vastausten perusteella voidaan katsoa, että Garrisonin ym. (2000) Community of Inquiry -mallin mukainen verkkokeskustelumalli ja Grossman ym. (2001) kypsän opettajayhteisön malli aktualisoituivat VIRESIMUssa. Verkkosimulaatiossa on mahdollisuus opiskella sosiaalieettistä yhteisöllisyyttä ja oppia havainnoimaan sosiaalisia rakenteita ja tehdä relevantteja johtopäätöksiä koskien omaa yhteistyöyhteisöllistä tietotaitoa. Ratkaisevaa VIRESIMUn verkkokeskustelujen onnistumiselle oli toimiva pedagoginen käsikirjoitus ja mentorin vuorovaikutteinen toiminta opetusharjoittelijoiden kanssa simulaatioyhteisössä.

7.4.1 Millaisena VIRESIMUn opettajayhteisö koki sosiaalisen läsnäolon ja kypsän yhteisöllisyyden?

Garrison ym. (2000) Community of Inquiry -verkkokeskustelumalli kuvaa verkkokeskustelun tukipilareita, joista yksi keskeisimmistä on *sosiaalinen läsnäolo*. Swanin ja Richardssonin (2017, 73–74) mukaan sosiaalinen läsnäolo on oppimisen synnylle välttämätön, mutta ei riittävä ehto. Yhteisöllisyyttä lisää, jos opiskeluprosessin suunnittelija tai ohjaaja onnistuu vahvistamaan mielekkään ryhmäopiskelun mahdollisuuksia. Niitä käytin VIRESIMUssa etenkin koulun toimintaa kehittämissä suunnittelutehtävissä, vaikka niiden soveltaminen käyttämäni opetusteknologiaan oli hankalaa. Samat tutkijat katsovat sosiaalisen läsnäolon eli yhteisöllisyyden lisäävän opiskelijoiden tyytyväisyyttä ja koettua oppimista verkkokursseilla. Juuri näin VIRESIMUn opiskelijat raportoivat kokemuksistaan.

Ohjatun harjoittelun verkkosimulaatioiden kehittämisen jatkon kannalta on rohkaisevaa se, että opetusharjoittelijat arvostivat käyttämänsä opetusteknologian mahdollistavan samalla sekä sosiaalisuuden että virtuaalisessa maailmassa tapahtuvan sosiaalieettisesti painottuneen yhteistyöyhteisöllisen kouluongelmien reflektion¹⁰⁵. Opetusharjoittelijat katsoivat jopa kuuluneensa sellaiseen yhteisöön, joka oli Grossman ym. (2000, 2001) kuvaaman *kypsän työyhteisön kaltainen*. Sen jäsenenä he uskoivat oppineensa ymmärtämään opettajatyön sosiaalieettisen merkittävyyden¹⁰⁶. Palkitsevaa VIRESIMUn toteuttajana minulle on opetusharjoittelijoiden kokema toistensa ammatillisen kasvun kannustaminen osana työyhteisön hyvinvointia.

Opettajien yhteisöjen tulevaisuuden kannalta on lupaavaa se, että aineenopettajaharjoittelijat näkivät kollegiaalisen yhteisön tunnusmerkkinä sopimusyhteisön,

105 Garrison ym. kehittämien väittämien avulla mitattuna

106 Grossman ym. kypsän yhteisön kuvauksiin perustuvien väittämien avulla mitattuna

jota pidetään etenkin Kohlbergilaisten¹⁰⁷ moraaliasiantuntijoiden (Kohlberg, 1975; Tirri ja Husu 2006; Fraenkel, 1977) mielestä arvostettavana eettisenä periaatteena. Opetusharjoittelijoiden arvioinnin perusteella sosiaalieettinen periaate toteutui, kun VIRESIMUssa jokaisella yhteisön jäsenellä oli velvollisuus kuunnella muita ja mahdollisuus vapaasti tuoda esiin omat ideansa. Harjoittelijoiden mielestä VIRESIMUn vuorovaikutuksessa toteutuivat Tirrin ja Husun (2006) kuvaamat opettajien yhteistyön, itsenäisyyden ja välittämisen arvot.

VIRESIMUn osallistuneiden opiskelijoiden antaman rohkaisevan palautteen innoittamana on syytä jatkossakin valmentaa ohjatun kokemuksellisen verkko-harjoittelun avulla tulevia aineenopettajia sellaiseen ammatilliseen työyhteisössä tapahtuvaan vuorovaikutukseen, jossa yhteisesti pohdituilla ja sovituilla menettelytavoilla kannustetaan jokaista kollegaa parempiin professionaalsiin ja sosiaalieettisesti kestäviin käytänteisiin. Kaikkien yhteisön opettajien ei tarvitse olla alansa huippuja, vaan jokaisella on paikkansa yhteisössä ja mahdollisuus yrittää kehittyä yhteisesti sovittuun suuntaan muiden kannustamana.

7.4.2 Missä määrin VIRESIMUn verkko-opettajat kokivat olleensa mukana tiedonrakentelun prosesseissa?

Kognitiivisuus on leikin ominaisuus (Piaget, 1962), joka tukee simulaatiota, kun todellisuuden ominaisuudet assimiloituvat rituaaleiksi. Ohjatun harjoittelun tausta-ajatuksena on pyrkimys kouluttaa tulevia aineenopettajia akateemiseksi opetusalan osaajiksi (cognitive presence), joiden toiminnan perustana on opetuksen sekä kasvatuksen teorian ja käytännön yhdistäminen kunkin opettajan omaksi käyttöteoriaksi ja vankaksi ammatillisuudeksi. Omasta näkökulmastani oli hienoinen pettymys se, että opetusharjoittelijat raportoivat viihtyneensä hyvin verkkosimulaation osallistujina, jotkut ajoittain jopa uppoutuneensa roolikokemuksensa ja ymmärtäneensä sekä simuloitavan todellisuuden autenttisuuden että erilaisia opettajia (empathia)¹⁰⁸. Silti he kiinnostuivat vähemmän tämän todellisuuden tutkimisen keinoista ja simulaatiossa tarjolla olevan todellisuuden ilmiöiden käsitteellistämisestä yhdistämällä teoriaa ja käytäntöä ja erilaisten opettajastrategioiden kehittämisestä. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden arviointipistemäärät niiden väittämien kohdalla, joilla mitattiin samanmielisyyttä joidenkin yleisessä simulaatiotutkimuskirjallisuudessa raportoitujen myönteisten vaikutusten kanssa (Sahi, 1977), olivat alhaisempia kuin yhteistyöyhteisöllisyyttä ja mentoroinnin vaikutusta arvioivissa väittämissä. Voidaan jopa väittää, että jotkut opetusharjoittelijat

107 Kohlbergilaisuus näkee moraalin yksilön kehitysteorian valossa. Tämä optimistinen näkemys ohjasi myös VIRESIMUn yhteistyöyhteisöllistä suunnittelua ja toteutusta

108 Empatiasta voimaannuttajana Presser, M. (2017) <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/17/07/empathy-empowerment> (luettu 20.5.2018)

olivat ”tosikkoja”¹⁰⁹ mielipiteissään vähätellessään leikkimielistä opiskelua tiedonhankinnan keinona. Silti voin olla tyytyväinen, että yhteisöllinen tiedonrakentelu tuotti korkeatasoista oppimista. Aineenopettajaharjoittelijat kuvasivat nimittäin yhteistyöyhteisöllistä oppimistaan ammattitiedon integraationa ja resoluutiona käytäntöön. Samanlaisiin tuloksiin yhteisöllisyyden merkityksestä on tultu tutkittaessa ammatillisia (serious) digitaalisia oppimispelejäkin (Hämäläinen, Niilo-Rämä, Lainema ja Oksanen, 2018, 50–71).

Leikkillisyyteen estoisesti suhtautumiseen oli varmaankin syynä jo aiemmin mainittu opetusharjoittelijoiden ainekohtainen opiskelu- ja opettajankoulutuskulttuuri, jota voidaan ja on syytä jatkossa kehittää käsillä olevan työmenetelmän hyväksymisen suuntaan. On myös syytä kannustaa opetusharjoittelijoita leikkiliseen kognitiiviseen luovuuteen. Opetusteknologia saatetaan edelleenkin ymmärtää ohjatun harjoittelun arjessa vaikeasti toteutettavaksi ja sovellettavaksi. Ohjaavat opettajat eivät ole ehkä tarpeeksi kiinnostuneita, saati innostuneita opetusteknologiasta, tai he eivät ole saaneet riittävästi koulutusta sen yhteisöllisyyttä luoviin motivoiviin optioihin voidakseen kannustaa opetusharjoittelijoitaan heidän osallistuessaan vuorovaikutteiseen verkko-opiskeluun.

7.4.3 Millainen oli VIRESIMUn mentorin rooli yhteistyöyhteisöllisyyden luoja?

Myönteisimmän palautteen kaikilta opiskelijoilta sai VIRESIMUn *mentorin läsnäolo* (teaching presence) vuorovaikutusprosesseissa. Opetusharjoittelijoiden käsityksen mukaan VIRESIMU oli suunniteltu ja toteutettu heille ilmoitettujen tavoitteiden mukaisesti. Erittäin onnistunut ratkaisu oli se, että mentorina otin itselleni kollegiaalisen läsnäolijan statuksen virtuaalisia opettajayhteisön autenttisia ongelmatapauksia ratkomaan joutuvana kollegana. Positiivista harjoittelijoiden mielestä oli se, että kerroin avoimesti omista kokemuksistani ja arvioin omaa toimintaani kriittisesti. Roolini loi nähtävästi kuvan fokusoituneesta ja huoltavasta työyhteisön johtamisesta, mikä mahdollisti empatian syntymisen sekä samaisutumisen tulevaan aineenopettajan rooliin. Koska VIRESIMUn suunnittelijana olin samalla myös osallistuja opiskelijoideni joukossa, panostin innostuneena simulaatioon toteuttaakseni niitä tavoitteita (Champion, 1990; 77–78), joita olin itselleni virtuaalimentorina asettanut. Ne perustuivat ajatukseen omasta toimenkuvastani opetusharjoittelijoiden konsulttina ja siltana opettajankoulutuksesta työelämään. Tämä on linjassa Ku ym. (2013, 922–929) havaintojen kanssa. Heidän mukaansa yhteistyöyhteisöllinen opiskelu verkossa onnistuu silloin, kun ohjaaja onnistuu luomaan sitä tukevan opiskeluympäristön (sosiaalinen presenssi ja kypsä

109 ”Tosikkous” on estoista suhtautumista immersioon eli leikkimielisyyteen heittäytymiseen

yhteisöllisyys) ja ohjaaja on kannustavan tavoitteellinen tarjotessaan tilanteisiin sopivaa materiaalia strukturoidakseen ja organisoidakseen opiskelua verkossa.

Opetusharjoittelijoiden käsitysten mukaan verkkosimulaatio tarvitsee onnistuakseen mentorin, joka toimii keskusteluihin osallistuvana moderoijana ja johdattaa verkkokeskustelijoita pääsemään asetettuihin tavoitteisiin. Mentorin keskeisin tehtävä VIRESIMUssa on verkkokeskusteluprosessiin fokusoitunut johtaminen. Tämä merkitsee sitä, että verkko-opiskelussa ei saavuteta tavoitteita ilman kohdentamisen mukaista ohjausta. Näin ollen tulee kumotuksi usein esitetty ajatus siitä, että opiskelija voi omaehtoisesti ilman suurempaa ohjausta opiskella verkossa. Se ei ole realistinen näkemys, ei ainakaan akateemisissa ammattiopinnoissa. VIRESIMUn opiskelijan itsensä tuli puolestaan olla sisäisesti motivoitunut, innostunut ja autoteelinen voidakseen opiskella vuorovaikutteisesti muiden kanssa. Hyvä mentor hoitaa verkko-opiskeluympäristöä kannustavasti ja innostaa opiskelijoita etsimään ja löytämään ratkaisuja kuhunkin yhdessä pohdittavaan ongelmatilanteeseen. Kannustaminen ja innostaminen edellytti minulta VIRESIMUn virtuaalimentorina näkyvää sitoutumista verkkosimulaatioon. Heittäydyin leikkimieliseen vuorovaikutukseeseen sekä tunnetasolla että tiedon käsittelyssä (Kangas, 2017, 76). Näin aito edutainment sai mahdollisuuden tulla esiin (Egenfeldt-Nielsen, 2011).

7.4.4 Minkälaiset sosiaalieettisen yhteistyöyhteisöllisyyden piirteet VIRESIMUn opiskelijoiden mielestä ovat tärkeitä heille tulevana aineenopettajina?

On vaikea arvioida sitä, kuinka pysyvää harjoittelijoiden yhteistyöyhteisöllisyyden arvostaminen on ja miten hyvin tulevat aineenopettajat sittenkään osaavat tai haluavat soveltaa VIRESIMUssa positiiviseksi kokemaansa valmiutta yhteistyöyhteisöllisyyteen koulun haastavissa arjen vuorovaikutustilanteissa. VIRESIMUn vaikutus on oman tutkimuksen arvoinen, koska VIRESIMU rakennettiin virtuaalisimulaationa aineenopettajayhteisöä ennakoivaksi toimintaympäristöksi yhteistyöyhteisöllisyyden ja sosiaalieettisen opettajuuden syventämiseksi. Huomattavaa on myös se, että aineenopettajaharjoittelijoilla saattaa olla kapeahko kuva opettajuuden eri puolista. He olivat enemmänkin kiinnostuneita oppilastapauksien hoidosta kuin koulun strategisesta suunnittelusta (LIITE 9).

Tutkimuksen keskeisiä lähtöolettamuksia oli se, että opetusharjoittelijat saavat kokea VIRESIMUssa sellaista tiedollista kasvua ja kokemusta, joka auttaa heitä selviytymään aineenopettajana työelämässä. Suurin tiedollinen oppimishyöty opiskelijoiden mielestä oli se, että he uskoivat VIRESIMUn jälkeen olevansa kykeneviä yhdistämään verkkosimulaatiossa hankkimaansa uutta ammatillista tietoa entiseen osaamiseensa ja sen perusteella ratkomaan nykyisiä ja tulevia ongelmia. On kuitenkin syytä olettaa heidän ilmaisemansa teoriaan kohdistuneen vähäisen kiinnostuksen vuoksi, että opetusharjoittelijat tarkoittivat tiedolla nimenomaan

sitä, että he luottivat omaan ymmärrykseensä ja tulkintaansa VIRESIMUn tapauksien hoidosta ja simulaation aikana tekemiinsä havaintoihin. Positiivista VIRESIMUn kehittäjän näkökulmasta on opiskelijoiden kokemustensa pohjalta raportoima ammattitiedon integroinnin ja soveltamisen mahdollisuuden olemassaolo. Tämä on oivallista, koska teoreettisena lähtöolettamuksenani oli soveltaa verkkosimulatioharjoitusten kokemuksia koulun arkeen. Se näyttäytyy kyselyn tuloksissa tarkemmin spesifioimattomana, lähinnä harjoittelijoiden aineenopettajan ammattiosaamisen kumuloitumisena ja yhteistyöyhteisöllisyytenä VIRESIMUssa. Näin opetusharjoittelijat osoittivat kartuttaneensa aineenopettajan positiivista psykologista pääomaa (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 5–14). Mentorointini tuki tätä kehitystä asetettujen tavoitteiden suunnassa.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA

Tutkimuksen päätarkoitus oli tutkia sitä, miten aineenopettajakoulutusta varten suunnittelemani verkkosimulaatio VIRESIMU on sopusoinnussa yhteisöllisyys-, verkkokeskustelu- ja simulaatioteorioiden kanssa ja miten opetusharjoittelijat kokivat sen yhteistyöyhteisöllisenä ja sosiaalieettisenä ohjauksen työkaluna. Tutkimuksen reliabiliteetti eli toistettavuus on haastava asia, koska simulaatiot ja niiden arviointityökalut, kuten VIRESIMUnkin kohdalla, ovat yleensä uniikkeihin simulaatioihin kohdistuvia ja vain harvoin standardoituja. Poikkeuksen tekevät simulaatiohistorian varhaisimmat merkittävät ja hyvin tutkitut maailmalle laajasti levinneet simulaatiot kuten Colemanin työryhmän (Boocock, 1966) Johns Hopkinsin yliopistossa kehittämä ”Democracy”, Harold Guetzkowin (Guetzkow, 1963; Guetzkow, 1981; Guetzkow, 1995) ”Inter-Nation” ja Shirtsin ”Starpower” (Shirts, 2006; Corbeil, 2011; Druckman, 2008), joita on sovellettu ja tutkittu maailmanlaajuisesti erilaisissa konteksteissa.

Yhteisöllisyyden valideetti on tässä tutkimuksessa havaittu sosiaalieettisyyden läsnäolo Suutarinmäen dilemmoissa. Sen onnistuin saavuttamaan kontekstin ja siihen integroituvien dilemmojen autenttisuudella (Herrington, & Herrington, 2006). Suutarinmäen lähiön yläkoulu opettajineen on opiskeluympäristö, jonka opetusharjoittelijat kokivat todenmukaiseksi. Sosiaalieettisyys VIRESIMUssa osoittautui dilemmatapausten validisuutena, sillä etenkin jälkipuintikeskusteluissa opetusharjoittelijat nostivat esille tärkeitä eettisiä kysymyksiä ja suhtautuivat kriittisesti argumentoiden joihinkin esittämiini ratkaisuihin.

Simulaatoverkkokeskustelun sosiaalieettisyyden validisuus tuli esille opetusharjoittelijoiden vastauksissa, jotka koskivat kypsää yhteisöllisyyttä edustavia väittämiä. He raportoivat voineensa olla mukana kehittämässä toinen toistensa henkilökohtaista ammatillista kasvua (5,12 /7), ja että he ongelmallisissakin tilanteissa onnistuvat vuorovaikutteisesti neuvotellen purkamaan jännitteitä niiden mahdollisesti ilmaantuessa (5,06/7) tulevassa työelämässä. Opetusharjoittelijat ymmärsivät roolikokemuksensa vastaavan koulumaailman todellisuutta. Pedagogisen käsikirjoituksen autenttisuutta voi näin arvioida siihen osallistuneiden opiskelijoiden raporttoimien autenttisten kokemusten perusteella. Arvioinnin virhelähde on se, että aineenopettajaopiskelijoilla ei ole riittävästi opettajakokemusta. He arvioivat dilemmoja oman kouluaikaisen kokemuksensa ja lyhyehkön teoriaopiskelunsa perusteella.

Verkkosimulaation keskeinen työtapana oli simuloitu verkkokeskustelu ja sen jälkeinen palautekeskustelu. Taustateoriona oli Community of Inquiry -teoria (Swan ym. 2008). Validiuden edellytys on sosiaalinen läsnäolo, joka on keskeinen näkökulma tarkasteltaessa verkkokeskustelujen yhteisöllisyyttä. Oli tärkeää, että

keskustelijat ymmärsivät ja heillä oli käsitys siitä, että muut verkkokeskustelijat olivat aitoja henkilöitä ja että he muodostivat yhdessä kommunikatiivisen yhteisön (Whiteside, Dikkers & Swan, 2017, 64–76). Sen edellytys puolestaan on kontekstin ja dilemmaan aitous. Aineenopettajaharjoittelijoiden mielestä he saivat ammatillisen kontaktin muihin osallistujiin verkon välityksellä. Tiedonrakentelu menestyi myös hyvin, sillä opiskelijat katsoivat olevansa valmiita soveltamaan VIRESIMUssa opittua tietotaitoa aineenopettajina. Tietonsa he kuitenkin poimivat enemmän simulaatioprosessista tekemiensä havaintojen pohjalta kuin teoreettisesta tiedosta.

Verkkosimulaation designin validisuuden eli autenttisuuden toteutumisessa auttoivat tosielämälle uskolliset ja haastavat ongelmanratkaisutapaukset. Niiden selvittämiseksi opiskelijat tarvitsivat riittävästi niitä valaisevia tietolähteitä ja mentorin tukea, jotta yhteinen reflektio olisi ollut ammatillisesti hedelmällistä. Garrison ym. (2000) työryhmä korostaa mentorin aloitteellisuutta ja läsnäoloa. Opiskelijapalautteen perusteella verkkosimulaation prosesseja pitää asiantuntevasti hallinnoida ja moderoida. Simulaatioprosessiin heittäytyvän kollegiaalisen ohjaajamentorin moderointi osoittautui opiskelijoiden mielestä onnistuneeksi työkaluksi. Mentorin tulee paneutua perusteellisesti dilemmaan taustakirjallisuuteen ja rohkaista opetusharjoittelijoita teorian ja käytännön yhteyden löytämiseen. Tämä auttaa pitämään yllä verkkosimulaation validisuutta opettajankoulutuksen työkaluna. Mentori tarvitsee opettajankoulutuslaitoksen, erityisesti oppilashuollon, tukea ja yhteistyötä, mikä vahvistaa työkalun validiteettia.

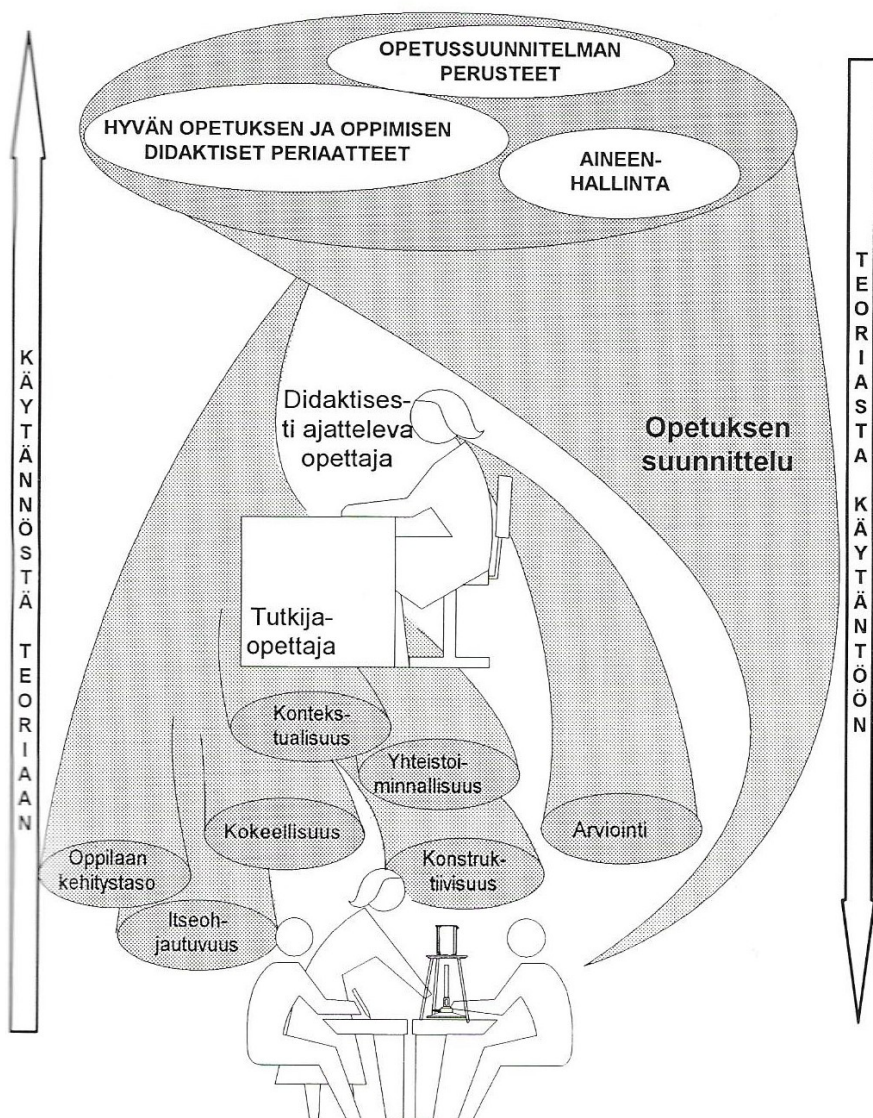
Design-tutkimukseni tulokset ovat paljolti riippuvaisia kontekstista ja tavasta, jolla simulaatiot toteutetaan. Simulaatioprosesseja on vaikea toistaa täysin identtisinä. Siksi simulaatioita koskevat tutkimustulokset saattavat olla ristiriitaisia keskenään. VIRESIMUn tapauksessa kehittäjänä olin aktiivisesti mukana suunnittelemassa VIRESIMUn prototyypin. Olin perehtynyt käyttämään menetelmään teoriassa ja käytännössä ja simuloin itse mentorin ja luokanohjaajan roolissa. On luultavaa, että, jos joku toinen opettajankouluttaja perehdyttämättä olisi astunut tilalleni, hänellä olisi ehkä erilainen näkemys huolimatta samoista tavoitteista ja materiaaleista. Itselleni verkkosimulaation onnistuminen oli henkilökohtaisesti merkittävä ja ammatillisesti palkitseva asia. Paneuduin innostuneesti heittäytyen simulaatioprosessiin, josta opetusharjoittelijoiden positiivinen palaute kertoo. Leikkiin pohjautuvassa opiskelussa ohjaajan tulee olla innostunut ja innostava. VIRESIMUn kaltaisessa opiskeluympäristössä leikkiin heittäytyvän ohjaajan merkitys korostui selvästi. Tämä on linjassa Kankaan ym. (2017, 283) tutkimustulosten kanssa. Niissä kävi ilmi, että opiskelijoiden tyytyväisyys leikkimieliseen opiskeluun riippuu opettajan panostuksesta sekä hänen pedagogisista visioistaan ja ratkaisuisistaan. Siksi VIRESIMUn käyttö tulevaisuudessakin opettajankoulutuksen työkaluna edellyttää virtuaalimentorien kouluttamista tehtävänsä niin teoreettisesti kuin käytännössä, jotta opetusharjoittelijoiden opiskelunsa aikana kohtaama innovaatio voi auttaa heitä kehittämään omassa työssään innovatiivisiksi opetusteknologian soveltajiksi ja yhteistyöyhteisöisiksi kollegoiksi. Design-tutkimukseni vahvistaa

sellaista ohjatun harjoittelun kehitysvisiota, jossa opettajankouluttaja tietoisesti suunnittelee menetelmiään ja työkalujaan operationalisoimalla alan käypää teoriaa ja arvioi tekemisiään.

Tutkimukseen vastanneiden opetusharjoittelijoiden lukumäärä oli pienenhkö, mutta heidän joukkonsa sikäli edustava, että he olivat valikoituneet sattumanvaraisesti VIRESIMUn rooleihin. Opiskelijat suostuivat myös siihen, että heille suoritettun kyselyn tuloksia käytettäisiin tutkimustarkoituksiin. Tulokset kuvaavat tuon harjoittelijajoukon mielipiteitä VIRESIMUsta. Vaikka ne eivät ole laajasti yleistettävissä, ne antavat deskriptiivistä empiiristä tietoa, jonka varassa virtuaalisen opettajankoulutussimulaation kaltaista innovaatiota on jatkossa turvallista kehittää olemassa olevaan teoreettiseen tietoon yhdistettynä (Husu & Toom, 2016,19). Kyselylomakkeen verkko-opiskelua koskevat yhteisöllisyysväittämät ovat valideja ja reliaabeleita, sillä näitä väittämiä on käytetty aiemmin lukuisissa arvostetuissa verkkokeskusteluun perustuvan opetuksen tulokellisuutta koskeneissa tutkimuksissa (Garrison, Anderson, & Archer, 2000; Swan, Richardsson, Ice, Garrison, Cleveland-Innes, & Arbaugh, 2008; Shea, Li, & Pickett, 2006; Rovai, A. P., 2002). Simulaatioita koskevat väittämät puolestaan saavat tukea useista alan tutkimuksista (Hays, R. T. 2005; Egenfeldt-Nielsen, S., 2007; Egenfeldt-Nielsen, S., 2011), joissa joko mitattiin tai reflektotiin simulaatioiden avulla saavutettuja oppimistuloksia. Niiden kriittisesti kannustavat arviot simulaatioiden positiivisesta vaikuttavuudesta oppimistuloksiin rohkaisivat minua suunnittelemaan ja käyttämään opettajankoulutuksessa juuri verkkosimulaatiota. Simulaatioita koskevat väittämät mittasivat sitä, mitä katsoin niiden mittaavan. Tutkimukseni tulokset ovat olennaisilta osiltaan sopusoinnussa yhteisöllisyys- ja simulaatioteorioiden kanssa, joten ne onnistuttiin VIRESIMUssa operationalisoimaan. VIRESIMUssa ilmeni yhteistyöyhteisöllisyyttä ja sosiaalieettisyyttä. Opiskeluprosessi tapahtui simulaation motivoivassa ja leikillisessä ilmapiirissä. Opetusharjoittelijat kokivat saaneensa olla osallisena ammatillisesti relevantissa ja vuorovaikutteisesti ohjatussa verkkoharjoittelussa tulevaa aineenopettajan työelämää varten.

9 LIITTEET

LIITE 1 Tutkivan opettajan konteksti (Rikkinen ym., 1994, 35)



LIITE 2 Yhteenveto opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmasta (Rikkinen ym., 1994)

Yhteenveto opetussuunnitelmasta lv. 1994–1995

	L luento-op.	R ryhmäop.	OT omat. työ	Yht.
I Orientoituminen opettamiseen toimintana (3 ov)				
<i>I A. Orientoitumista aineen opettamiseen</i>				
I A.1. Kirjatennti** sl	–	–	26	26
I A.2. Yleis- ja ainedid. johd.l. sl	15	–	32	47
I A.3. Mikroharjoitukset sl	–	14	–	14
<i>I B. Orientoiva praktikum</i>				
I B.1. Opetuksen seuraaminen sl	–	14	–	14
I B.2. Ryhmäohjaus sl	–	5	–	5
I B.3. Analyysikurssi sl	–	14	–	14
Yhteensä	15	47	58	120
II Opetuksen ja oppimisen psykologiset perusteet (7 ov)				
II A.1. Kehit.- ja opp.psykol.** sl	16	–	24	40
II B.1. Oppilaantuntemus** sl	–	12	28	40
II A.2. Kasvat.- ja sos. psykol.** kl	16	–	24	40
II A.3. Erityispedagogiikka** kl	20	–	20	40
II A.4. Aikuiskasvatus** sl	16	–	24	40
II B.4. Kenttäpraktikum** kl	–	10-20	60-70	80
Yhteensä	68	22-32	180-190	280
III Aineen opettamisen teoreettiset perusteet ja käytäntö (13 ov)				
<i>III A. Ainedidaktiikan luennot (2 ov)</i>				
III A.1. Ainedid. luennot I sl	10	–	30	40
III A.2. Ainedid. luennot II kl	10	–	30	40
<i>III B. Praktikum (11 ov)</i>				
III B.1. Peruspraktikum (5,5 ov)				
III B.1.1. Suunnittelu ja arv. I sl	–	20	50	70
III B.1.2. Opetuksen seur. sl	–	–	40	40
III B.1.3. Harj.t., koul.pito, ro sl	–	30	80	110
III B.2. Syvent. praktikum (5,5 ov)				
III B.2.1. Suunnittelu ja arv. II kl	–	20	50	70
III B.2.2. Opetuksen seur. kl	–	–	40	40
III B.2.3. Harj.t., koul.pito, ro kl	–	30	80	110
Yhteensä	20	100	400	520
IV Tutkimusmetodologia ja ainedidaktinen tutkimus (8 ov)				
<i>IV A Menetelmäopinnot (3 ov)</i>				
IV A.1. Kvalitat. tutk.menet.** sl	14	–	26	40
IV A.2. Kvantit. tutk. menet.** sl	14	–	26	40
IV A.3. Ainedid. tutk.men. ** sl	*	*	*	40
* = toteuttamistapa sovitaan aineryhmittäin				
<i>IV AB Teemaseminaari (5 ov)</i>				
V AB.1. Teemaseminaari I sl	–	26	54	80
V AB.2. Teemaseminaari II kl	–	26	94	120
Yhteensä	28	52	240	320
V Kasvatus ja yhteiskunta (4 ov)				
V A.1. Kirjatennti ** kl	–	–	120	120
V B.1. Vapaasti val. opinnot ** kl	vaiht.	vaiht.	vaiht.	40
Yhteensä	–	20	140	160
** = kasvatus tieteen approbatur (15 ov) korvaa.				

LIITE 3 Garrisonin Community of Inquiry -mittarin väittämät

Väittämät 1–13 Ohjaajan läsnäolo (Teaching presence)

Väittämät 14–22 Sosiaalinen läsnäolo (Social presence)

Väittämät 23–34 Kognitiivinen läsnäolo (Cognitive presence)

1. Ohjaaja selkeästi esitteli kurssin tärkeät aiheet
2. Ohjaaja selvitti selkeästi kurssin tavoitteet
3. Ohjaaja antoi selkeät ohjeet siitä, kuinka kurssin aktiviteetteihin osallistutaan
4. Ohjaaja antoi selkeän aikataulun, jonka mukaan toimimme
5. Ohjaaja selvitti avartavasti eri aiheet
6. Ohjaajaa auttoi kaiken aikaa ymmärtämään käsiteltäviä aiheita
7. Ohjaaja sai kurssin osallistujat olemaan kiinnostuneita tehtävistä ja osallistumaan produktiiviseen dialogiin
8. Ohjaaja sai kurssin osallistujat keskittymään tehtävään tavalla, jolla opin
9. Ohjaaja rohkaisi kurssin osallistujia tutustumaan uusiin käsitteisiin
10. Ohjaajan tapa työskennellä vahvisti yhteisöllisyyden syntyä kurssilaisten kesken
11. Ohjaaja auttoi kurssin osallistujia fokusoimaan keskustelun relevantteihin asioihin tavalla, joka lisäsi oppimista
12. Ohjaaja antoi palautetta, joka sai minut ymmärtämään vahvuuteni ja heikkouteni
13. Ohjaaja antoi kurssin aikana palautetta silloin, kun sitä tarvittiin
14. Opittuani tuntemaan kurssin osallistujat tunsin kuuluvani joukkoon
15. Onnistuin verkkokeskusteluissa muodostamaan käsityksen joistain kurssin osallistujista
16. Verkkopohjainen kommunikaatio on sosiaalisen vuorovaikutuksen erinomainen väline
17. En ollut vaivautunut, kun keskustelin verkon välityksellä
18. Minusta oli mukava osallistua kurssin keskusteluihin
19. Minusta oli mukavaa olla vuorovaikutuksessa kurssin osallistujien kanssa
20. Minusta ei ollut epämiellyttävää olla eri mieltä muiden osallistujien kanssa ja säilytin heihin luottamukseni
21. Minusta tuntui, että muut osallistujat arvostivat mielipiteitäni
22. Kurssin keskustelut kehittivät minussa yhteistyön tunteen
23. Kurssin aikana esille tulleet ongelmat herättivät mielenkiintoni kurssin asioihin
24. Kurssin materiaalit herättivät kiinnostukseni jakson asioihin
25. Motivoiduin tutkimaan sisältöön liittyviä kysymyksiä
26. Käytin ongelmien ratkaisemisen useita tietolähteitä

27. Yhdessä pohtiminen eli brainstorming ja relevantin infon löytäminen auttoi minua ratkaisemaan ongelmia
28. Verkkokeskustelut olivat arvokkaita ja auttoivat minua näkemään erilaisia ratkaisuja
29. Uuden tiedon yhdistäminen entiseen osaamiseeni auttoi minua ratkomaan ongelmia
30. Opiskeluni aktiviteetit auttoivat minua luomaan selityksiä /ratkaisuja
31. Kurssin sisällön reflektointi ja keskustelut auttoivat minua ymmärtämään käsitteiden sisällöt
32. Osaan nyt testata ja soveltaa kurssin aikana saamaani tietoa omassa työssäni
33. Kehitin sellaisia ratkaisuja, joita voin käyttää omassa työssäni opettajana
34. Osaan soveltaa kurssin aikana kehitettyä tietoa omaan työhöni tai muihin koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin

LIITE 4 Esimerkkejä VIRESIMUn opettajien roolikorteista

IT = Autonominen opettaja

P= Ilman pedagogista käsikirjoitusta oleva opettaja

D= Dialoginen opettaja

F= Formaattiopettaja

Lehtori Helena Virtanen

Helena on luonteeltaan pedantti henkilö, joka haluaa tehdä kaikki asiat täydellisen oikein. Hän huolestuu suunnattomasti yllätyksellisistä tilanteista, joihin hänellä ei ole ollut aikaa tai mahdollisuutta valmistautua. Helena vaatii oman turvallisuutensa säilyttämiseksi koulun johdolta tarkat ohjeet kaikista asioista, jopa yksinkertaisistakin arkirutiineista. Helena noudattaa sääntöjä, päivämääriä ja ohjeita kirjaimellisesti. Hän ei osaa eikä halua soveltaa niitä tilannekohtaisesti.

Helena on ammatissaan luotettava ja tunnontarkka opettaja, joka valmistee opetuksensa huolellisesti. Oppilaansa hän huoltaa perinpohjaisesti ja seuraa heidän toimiaan. Kotiläksyt annetaan ja ne tarkastetaan. Helena hallitsee hyvin tietotekniikan ja on käynyt lukuisia kursseja. Viimeisimmäksi hän suoritti OpeFi II:n. Tämä onkin ainoa uusi asia, josta Helena osaa olla innostunut ja jopa miettiä sen sovelluksia käytäntöön kouluelämässä.

Helena pitää oppilaistaan, sillä ne ovat hänen perheensä. Lapsettomana aikuisena omat oppilaat täyttävät hänen sydämensä tyhjän paikan.

Helenan suurin pelko on, että hän ei hallitse elämäänsä, vaan jokin asia muuttuu niin, että se vaikuttaa olennaisesti totuttuihin kuvioihin. Helena on luotettava työtoveri, joka muistaa silloinkin, kun joku muu unohtaa valvontavuoronsa tai sekoittaa asioita. Ritvakin palautetaan ruutuun ja ohjataan unohtuneisiin valvontatehtäviin.

Helena ei ole uutta luova henkilö, mutta työryhmässä hän on korvaamaton. Häntä tarvitaan silloin, kun uusi päätös tehdään, ratkaisu on löydetty ja työyhteisön tulee luoda uusi rutiini.



Pedagoginen näkemys

Helena tekee ratkaisunsa oppilaan parhaaksi. Oppilas on hänen toiminnassaan tärkeä henkilö, vaikka hän korostaa opetusmenetelmän merkitystä. Empatiaakin löytyy, sillä huoltavan aikuisen malli on vahva.

Helena uskoo yhteistyöhön, joskin siihen pakottaa epävarmuus omasta asemasta työyhteisössä.

Didaktinen näkemys

Koulutus on muuttanut Helenan didaktista ajattelua. Tietokoneaailmassa korostuu ihmisen rooli tiedon käsitteijänä. Oppimisen prosessi alkaa tulla tärkeäksi opettajalle. Kirsti/Lasse näyttää ymmärtävän oppilaan roolia oman toimintansa ohjaajana. Silti Helena vielä uskoo oman roolinsa tärkeyteen oppimisprosessissa. Hänen didaktinen näkemyksensä edustaa jo jonkinlaista kognitiivista suuntausta.

5.9.2017



© Sinikka Sahi

Lehtori Mariatta Metsä

Marjatta on opettajainhuoneen kahvipöydän vakioasiakas, joka juo kahvia enemmän kuin kukaan muu. Oppilaiden leipomia maksullisia pulliakin hän syö niin, että senäkyy Vyötyrönsendussa Marjatta tekee mielellään ristinantehtäviä, mistä seuraa, että hän ehtii luokkaansa vasta paljon kellonsoiton jälkeen. Iltalehdet hän hakee ruokatunnilla ja kommentoi muille lukemaansa.

Marjatta on lupsakka luonne. Hän osaa laukaista jännitystä osuvalla huumorilla ja nauraa äänekkäästi tavalla, joka kuuluu ympäri taloa. Huumori on oiva keino paljastaa työyhteisön vaikeita jännitteitä. Aina hullutellussakin on totuuden siemen pohjalla. Näin Marjatta auttaa muita käsittelemään asioita, joihin normaalit keinot eivät aina riitä.

Marjatan huumori on peite, jonka alle jäävät hänen omat ongelmansa. Marjatta ei ole kovin intellektuaalinen nainen. Hän oli oikeaan aikaan oikeassa paikassa ja sai viran. Hän osasi odottaa ja palveli vuosikausia määräaikaisissa tehtävissä. Marjatan ongelmista on vaikea puhua niiden omilla nimillä, sillä opetusalan on autonomista. Marjatta siis siirtää ongelmansa huumorin avulla käsiteltäväksi yleisellä tasolla opettajainhuoneessa.

Humoristina Marjatta ei ole koskaan kireä tai ilkeä. Oppilaat palvovat häntä. Muistellessaan omaa koulu-aikaansa, Marjatta usein löytää ratkaisun nimenomaan Suutarinmäen oppilas-ongelmiin. Hänestä saa hyvän ja luotettavan työkumppanin, jos hänelle löytyy sopiva tehtävä projektissa. Marjatta on siitä aina kiitollinen.

Valitettavasti Marjatta on joukon velttoilija, joka ei koskaan tee sitä, mitä hänen oletetaan tekevän. Hän saa kuitenkin ympäristöltään anteeksi, koska ympärillä on viihtyisyyden ilmapää.

5.9.2017



© Sinikka Sahi



Pedagoginen näkemys

Marjatta suhtautuu positiivisesti työhönsä ja oppilaisiinsa. Hänen ihmiskuvansa vain on kehitysmätön. Sitä voisi kuvata naiviksi, jopa narsistiseksi. Hän peilaa kaikkia koulun ongelmia itseensä. Oppilas ei ole keskiössä, vaan palvovat oppilaat pönkittävät opettajan heikkoa itsetuntoa ja puutteellista ammattitaitoa.

Didaktinen näkemys

Marjatan ongelma on didaktisen näkemyksen puute. Hän ei ole koskaan miettinyt tekemisiään minkään teorian valossa. Oikeastaan hän ajalehti tilanteesta toiseen. Ainoastaan silloin, jos joku toinen opettaja tekee raskaan työn eli suunnitelman, hän vaivautuu yrittämään uutta. Positiivinen elämäntapa korjaa joitakin Marjatan ammatillisia puutteita.

Lehtori Kyllikki Berg

Kyllikillä on jalat aina tukevasti ilmassa, sillä hän kokeilee mielellään uuttaja unohtaa helposti vanhat ja aikaisemmin alkamansa asiat. Kyllikki ei ole pitkäjänteinen. Hänen projektinsa saattavat jäädä pahastikin kesken, kun väsymys tulee tai asiat eivät etene nopeassa tahdissa.

Kyllikki ärsyttää jo olemassaolollaan toisenlaisia opettajia. Hän luo nahkansa ja uusintuu niin usein, että tällainen toiminta luo ympärilleen epävarmuuden tunteen. Tiukemmat henkilöt kadehtivat salaa Kyllikin dynaamista voimaa, joka saa tuhannet kukat kukkimaan.

Kyllikki puhuu mielellään asioistaan ja tekemisistään silkasta innostuksesta ja saadakseen palautetta, erityisesti keskustelua hänen esiin nostamistaan uusista ideoista.

Hän lukee paljon ja seuraa aikaansa. Kyllikin/Heljän/Sepon vahvin ominaisuus on se, että hän osaa erotella sellaiset ideat esiin, joilla on merkitystä koulunpidolle ja opetukselle.

Hän näkee sielunsa silmillä sen, miltä mielenkiintoinen asia totutuudessaan näyttää. Intuutunut Kyllikki voi kateellisten kollegojen mielestä näyttää leuhkalta. Sitä Kyllikki ei kuitenkaan ole. Hän ei vain huomaa, että muut kokevat hänen uudistavan ajattelunsa oman työnsä uhkana, vallankin, jos tavoitteena on opetuksen ja työyhteisön pysyvyys ja muuttumattomuus.

Kyllikki siis voi joutua ongelmiin idealisminsa vuoksi, jonka suhteen hän voi olla aivan yhtä ehdoton kuin tiukemmat kollegansa. Kyllikki on tärkeä mielipiteen muokkaaja, vaikkakaan hänen asemansa ei ole kiitollinen.

Kyllikki selviää hyvin oppilaiden kanssa ja on lämminsydäminen kotien, perheiden ja lapsien ymmärtäjä. Hän on luvut paljon lapsipsykologiaa ja hahmottaa ongelmia ammattimaisesti.

5.9.2017



© Sinikka Sahi



Pedagoginen näkemys

Kyllikki on auttamaton uuden etsijä ja idealisti. Opettajana hän on kasvatusoptimisti, joka uskoo lapsen mahdollisuuksiin oppijana. Kyllikillä on vahva eettinen visio ja yhteiskunnallisen-sosiaalinen toimintatapa.

Didaktinen näkemys

Kyllikin oppimiskäsitys on konstruktivistinen. Hänen käsityksensä mukaan tietoa ei voi siirtää oppijalle. Tiedon muodostumiseen vaikuttavat myös monet muut oppilaan oppimisympäristön tekijät. Opiskelu on tilannesidonnaista ja siksi Kyllikki korostaa monipuolisen oppimisprosessin merkitystä. Ryhmäprosesseissa Kyllikki uskoo vahvistavansa oppilaidensa oman ajattelun kehittymistä.

Lehtori Tiina Tarkkanen

Tiina keskittyy oman oppiaineensa opettamiseen, jossa hän katsoo olevansa tosi ammattilainen ja etevä. Jo opetusharjoitteluaikanaan hän valmisteli harjoitustuntinsa yksin ja hyvin. Aineenhallinta oli myös vahvaa.

Tiina keskustele mieluiten, oikeastaan vain, omasta aineestaan ja sen opetuksesta. Opettaminen on Tiinan rakkain harrastus. Hän jää koululle myöhään iltaan valmistelemaan oppituntejaan ja keräämään tarvittavaa materiaalia. Jos hänellä ei ole ylimääräistä tekemistä, hän kyllä keksii sen.

Tiina tietää varmasti mitä ja miten pitää opettaa. Hän tuntee itsensä vaivautuneeksi, kun muut aineen ja lähiaineiden opettajat keskustelevat uusista menetelmistä, materiaaleista ja koulutuspäivistä.

Tiina katsoo muutokset tarpeettomiksi, jos ne uhkaavat hänen loistavaa ja määrätietoista järjestelmäänsä. Lukiossa Tiinan elämää ohjaavat ylioppilaskirjoitukset. Hänellä on tunteja sekä Suutarinmäen yläasteella ja lukiossa. Se tekee hänestä ikään kuin paremman opettajan kuin ne, jotka tekevät työtään vain peruskoulussa.

Asiantuntija Tiinan oppilaat tietävät aina sen, mikä on oikein ja mikä väärin. Hänellä ei ole avoimia kysymyksiä eikä muita vaihtoehtoja kuin hänen esittämänsä. Tiinan asenne luo kuitenkin oppilaisiin turvallisen mielialan, sillä oppilaathan rakastavat varmoja vastauksia ja eivät pidä epävarmudesta. Jokunen fiksumpi oppilas aika ajoin asettaa Tiinanakin arvovalan kyseenalaiseksi, josta hän todella suuttuu.

Opettajana hän seuraa tarkasti oppilaidensa elämää. Luokanvalvojana hän on oppilaiden kauhu, sillä kaikki poissaololaput tutkitaan tarkasti ja koteihin soitetaan heti, jos jotain outoa ilmaantuu. Tiina paheksuu holtittomia kollegojaan...

Tiina ei ole paras yhteistyökumppani, sillä hän ei mielellään integroi kenenkään kanssa. Sellainen voisi sotkea selkeät suunnitelmat. Erilainen työnäkemyks ei sovi Tiinan kuvioihin. Hän liittoutuu mielellään pilkunhalkojien kanssa ja saa kannatusta marisijoilta.

Pedagoginen näkemys

Pohjimmiltaan Tiina tarkoittaa aina oppilaidensa parasta. Hän vain ei luota heihin riittävästi. Aineenopetus on selkeä tehtävä, jossa pitää olla omat päämäärät, jotka perustuvat sisältöihin.

Didaktinen näkemys

Tiina on behavioristi, joka korostaa opetusmenetelmää. Opettaja toteuttaa opetusmenetelmänsä avulla tavoitteensa. Ihmiskäisyyksillä ei sinänsä ole sijaa hänen työssään.

5.9.2017

© Sinikka Sahi



LIITE 5 Suutarinmäen yläkoulun opetussuunnitelman kehittäminen

Arvoista Kollegat!

Aloitetaan nyt työskennellä yhdessä koulumme OPS in hyväksi. Tarvitsemme hyvän **toiminta-ajatuksen**, jonka perustalle rakennamme **strategiamme** tulevaisuutta silmällä pitäen. Meidän tulee palvella hyvin Suutarinmäen koteja ja lapsia.

Toiminta-ajatuksen pohjaksi meidän tulee yhdessä miettiä koulumme **metaforaa, keskustella siitä ja lopulta ensi viikolla päättää siitä keskiviikkona**. Olen pannut keskusteluosion alkuun lyhyen kuvauksen siitä, mitä metafora tarkoittaa. Tässä tulevassa opettajankokouksessa käsittelemme sekä metaforaa että keskustelemme sen vaikutuksista OPS in jatkokäsittelyyn. Koska täällä on uusia opettajia, joille lähiömme ja sen lapset eivät ole tuttuja, kehotan kaikkia vielä kerran lukemaan Suutarinmäen kuvauksemme.

Kun alamme keskustella, toivon että olette miettineet valmiiksi metaforaa kohdaltanne ja perustellette valintaanne, nimenomaan Suutarinmäen lähiön ja sen oppilaiden näkökulmasta. Luonnollisesti yleiset pedagogiset ja didaktiset näkökulmat ovat tärkeitä. Voitte myös vierailla Helsingin muiden koulujen verkkosivuilla ja katsella heidän metaforiaan ja toiminta-ajatuksiaan ikään kuin suuntaa-antavina juttuina. Ajatuksena on, että **jokainen opettaja ehdottaa omaa metaforaansa** Suutarinmäen yläkoulun metaforaksi. Lopuksi äänestämme siitä **18.11.**, jolloin kaikkien niiden, jotka haluavat vaikuttaa koulumme tulevaisuuteen, toivon olevan paikalla.

Valmistautuessanne kokoukseemme, jolla on tärkeä merkitys koulumme oppilaiden viihtymiselle, tutustukaa kansalliseen OPSiin Sepon antaman OPS-nettivinkin kautta ja sen lisäksi vaikkapa Opetushallituksen edu.fi-sivuilta Suomen koulujen opetussuunnitelmiin. Kaikkia ei tietenkään tarvitse lukea, mutta kurkisteleminen antaa teille hyvän kuvan siitä, miten eri peruskoulut näkevät oman tehtävänsä kotikunnissaan. Minä ainakin löysin kaikkea jännittävää. Esimerkiksi savolaisella Kiuruveden peruskoululla oli ihan kelpo OPS.

Kaija-rehtori

Tässä on nettilistoja erilaisista opseista:

Suomalaisten koulujen toiminta-ajatuksia (otos) ¹¹⁰

<http://www.peda.net/veraja/pudasjarvi/hirvaskoski/toiminta-ajatus>

http://www.cedunet.com/vaharauma/?V%C4H%C4RAUMAN_KOULU:V%E4h%E4rauman_koulun_toiminta-ajatus

<http://edu.savonlinnaseutu.fi/mertala/sivut/opetus/koulun-toiminta-ajatus.php>

http://www.edu.haapavesi.fi/hyttikallio/?page_id=83

<http://www.polvijarvi.fi/koulut/ruvaslahti/toiminta.htm>

[http://espoo.fi/default.asp?pa
th=1;28;11866;11703;23258;11855;11859;12534;12577;12585](http://espoo.fi/default.asp?pa
th=1;28;11866;11703;23258;11855;11859;12534;12577;12585)

http://www.hiisinet.fi/nummi-pusula/koulut/Liitetiedostot/Hyrsyl%C3%A4/Hyrsyla_jarjestyssaannot.pdf

http://www.juankoski.fi/sayneisen_koulu/ajatus.htm

<http://www.albk.edu.hel.fi/toiminta.html>

<http://www.vaskivesi.fi/koulu/toimajat.htm>

[http://koulut.etela-karjala.fi/saimaanharju/index.php?kansio=sisalto/
kuluvavuosi&sivu=painopiste](http://koulut.etela-karjala.fi/saimaanharju/index.php?kansio=sisalto/
kuluvavuosi&sivu=painopiste)

Opetushallituksen peruskoulusivuja:

<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558>

<http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,1329>

Luettelo Suomen peruskouluista:

<http://www.edu.fi/koulut/peruskoulut7-9.html>

Helsinki:

http://haku.hel.fi/search?q=toiminta-ajatus&btnG=HAE&entqr=o&ud=1&sort=date%3AD%3AL%3Ad1&oe=UTF-8&ie=UTF-8&site=opev&client=default_frontend&output=xml_no_dtd&proxystylesheet=default_frontend

110 Nettiosoitteet ovat vuodelta 2017 ja saattavat olla jo vanhentuneita

Keskustelemme Suutarinmäen yläkoulun metaforasta (R)

Metafora on vertaus, josta kuin - sana on jätetty pois. Esimerkiksi ilmaus Rakkautemme on kuin ikuinen lähde on vertaus, mutta Rakkautemme on ikuinen lähde taas metafora. Metafora¹¹¹ eroaa symbolista siinä, että kun symboli perustuu kiinteään merkitykseen, metafora luo uusia rinnastuksia. Metaforia esiintyy kirjallisuuden lisäksi hyvin paljon myös arkikielessä. Metaforat ovat kuitenkin vakiintuneet sanonnoiksi, joita emme ajattele mitenkään poikkeavaksi kielenkäytöksi. Esimerkkejä tällaisesta arkikielen metaforallisuudesta ovat vaikkapa puuron silmä (silmhän on ihmisen näköelin, eikä puurolla ole tällaisia näköelimiä), tulenpalava kiire (kiireeseen ei oikeasti liity tulta) sekä särkynyt sydän (sydän ei ole oikeasti rikki, eikä se ”rikkoutuessaankaan” säry niin kuin esimerkiksi lasi tekee).

Mietitään nyt yhdessä Suutarinmäen yläkoulun metaforaa!

Suutarinmäen metafora – äänestystulokset

Ensimmäisestä sijasta kertyi 3p., toisesta 2p. ja kolmannelta 1p. Rehtori on opettajanhuoneenjäsen, jaksiksiäänestinkuten muutkin. Tulokset pistemääräjärjestyksessä.

1. LEGO-palikat 18 p.

2. Viljavarasto 17 p.

3. Sateenkaari 12 p.

Suutarinmäen yläkoulun metafora on siis LEGO-palikat. Rakennamme metaforan viitoittamaa tietä tulevaisuuden strategiaamme Suutarinmäen kotien ja lasten hyväksi. Kyltsi (Kyllikki) perusteli nähtävästi metaforaansa ansiokkaasti, koska hänen ehdotuksestaan pidettiin. Sen perustelut ovat seuraavat:

Oppilaat ovat lapsia, jotka leikkivät legopalikoilla.

Legot ovat tiedon osasia, joita pinotaan päällekkäin ja niistä rakennetaan suurempia kokonaisuuksia.

Opettaja on vanhempi, joka neuvoa kuinka legopalikoista saa rakennettua tornin.

Leikkihuone on opiskeluympäristö, jossa legoista kootaan torni. Leikkihuoneita voi vaihdella.

Toiset lapset ovat muita oppilaita, joiden kanssa legoja kootaan.

111 <http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/fyke/esim/metafora.htm>

Tehtävät:

Suutarinmäen yläkoulun tulevaisuus on meidän käsissämme. Pidämme myöhemmin kevään kuluessa vanhempien kanssa yhteisen OPS-kokouksen, jossa esittelemme heille ajatuksiamme yläkoulun strategiasta. Sitä varten laadimme koulumme SWOTin eli taulukon, jossa ovat meidän vahvuutemme, heikkoutemme, mahdollisuutemme ja uhat. Nyt kukin ryhmä laatii yhdessä tämän SWOTin. Niiden perusteella kokoan kaikkien yhteisen ehdotuksen keväälle.

Teknisesti tämän nelikentän saa, kun avaa viestipohjan ja valitsee sieltä painikkeen ”Lisää taulukko”, johon sitten ehdotukset lisätään. Ryhmän tulee keskustellen päästä yhteiseen tulokseen. Nelikenttä lähetetään minulle.

Vahvuudet	Heikkoudet
Mahdollisuudet	Uhat

Tärkeitä lähteitä:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva_oppilas_-_yhteisoellinen_koulu_-hanke/Osallistuva_Oppilas_liitteet/OPM_koulun_kehittamisen_kansio_2606.pdf
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm32.pdf?lang=fi>

Seuraavana tehtävänä työstimme Suutarinmäen yläkoulun OPSia neljässä työryhmässä (TR/R) alkaen torstaina 19.11. Listaan tähän työryhmämme. Työryhmissä suoritetaan antamani SWOT-tehtävä, josta ryhmän on keskustellen päästävä yksimielisyyteen ja sitten lähetettävä minulle työnsä tulos pyytämälläni tavalla. Koska Suutarinmäen koululla on nyt OPSinsa tueksi LEGO-metafora, koulumme tulevaisuutta on myös pohdittava tämän valitun suuntauksemme valossa. Opettaja keskustelee oman työryhmänsä alustalla eikä mene toisen työryhmän alueelle.

Suutarinmäen opettajien työryhmät (TR) syksyllä 2009

Alfa

Heljä Hannula ¹¹²

Eija Kovanen

Maija Mäkelä

Helena Virtanen

Beta

Laura Honkala

Marjatta Metsä

Virpi Sarvela

Tero Koivula

Gamma

Kyllikki Berg

Liisa Lauhanen

Tiina Tarkkanen

Kirsti Terävä

Delta

Ansa Kumpu

Seppo Lundmark

Ritva Rauhanen

P.S. Lisään tähän muutaman osoitteen vihjeeksi tekotavasta. Ne edustavat monenlaisia elämänalueita. Suutarinmäellä meidän on siis ajateltava SWOTia Suutarinmäen yläkoulun yhteisön, laajasti ymmärrettynä, näkökulmasta. Kukin ryhmä laatii siis SWOTin omalla tavallaan. Nämä ovat vain esimerkkejä siitä, kuinka monella tavalla menetelmää sovelletaan.

<http://fi.wikipedia.org/wiki/SWOT-analyysi>

<http://www2.edu.fi/yrittajyysvayla/?page=223>

<http://opetuki.tkk.fi/p/tehopenaali/itsetuntemus/SWOT.htm>

<http://tietohallinto.metropolia.fi/pages/viewpage.action?pageId=12157949>

<http://www.it.abo.fi/cofi/assets/images/laadukasswot.pdf>

Kaija-rehtori

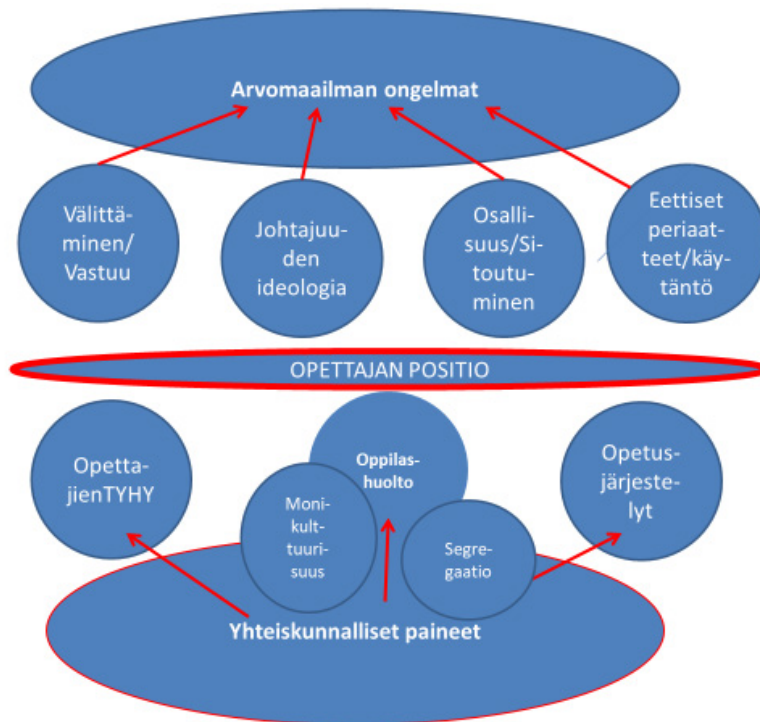
¹¹² Nimet ovat VIRESIMUn roolnimiä

Esimerkki BETA-ryhmän Suutarinmäen SWOTista ja mentorin (rehtori Kaijan) palaute ryhmälle

Vahvuudet osaava ja erilainen opettajakunta, alueellinen perinne, humaanisuus ja yhteisöllisyys	Heikkoudet: ympäristön hyväksikäyttö, maahanmuuttajat, projektien liiallinen määrä vie aikaa opettamiselta
Mahdollisuudet: monikulttuurisuus, tietoteknisen osaamisen hyödyntäminen	Uhat: syrjäytyvät oppilaat, opettajien vähentyneet keinot riittävän toimivan oppimisympäristön luomiseen, oppilaiden heterogeenisyys, yhteiskunnan taloudellinen tilanne, koulumaailman yleinen arvostus, opettajien vaihtuvuus

P.S. Anteeksi, että tämä meidän ryhmämme SWOTTi tulee myöhässä, meillä kaikilla oli niin paljon kokeita tarkistettavana, että unohdimme palauttaa ajoissa tämän.

terveisin Marjatta & Co



Kaija-rehtorin koonti SWOT-prosessin keskustelujen aikana esitetyistä näkemyksistä koskien opettajan positiota

Kaija-rehtorin palaute:



Vast: Betan SWOT

keskiviikko, 25. marraskuuta 2009, 23:23

Eipä mitään, ehdin vielä näin yöaikaan vastata, sillä rehtorinkin päälle työtä pukkaa!

Positiivisia asioita:

On kiva, että nostitte esiin opettajakuntamme tason arvioinnin. Sehän on hankala asia. Koska tämä on kollegojen tekemä arvio ja näin positiivinen, se tavallaan viittaa olemassa olevaan tai ainakin kehitettävissä olevaan yhteisöllisyyteen Suutarinmäen yläkoulussa. Opettajakunta voi ja saa olla samanaikaisesti sekä osaava että erilainen. Voi todellakin olla monella lailla osaava. Yhteisöllisyys ei merkitse sitä, että kaikkien tulee olla samanlaisia. Voidaan sanoa jopa, että on hienoa, jos on laaja kirjo erilaisia osaajia, jotka toimivat yhdessä yhteiseksi parhaaksi. On hienoa, että oppilaamme saavat kokea laajaa erilaista osaamista! Tästä huomiostanne olen tosi iloinen koulumme rehtorina.

Tämä on jo toinen swotti, jossa viitataan alueen perinteeseen. Näinä historiattomina aikoina, jolloin vanhalle annetaan piut paut ja asiat kestävät hetkisen, perinteestä varmaan löydämme kivijalan OPSillemme. Sehän sopii hyvin valitsemaamme metaforan (lego)rakennuspalikoihin ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Humaanisuudesta olen samaa mieltä. Toisissa swoteissa vahvuutena ehdotettu monikulttuurisuus on samalla linjalla. Humaanisuus opettajien ja oppilaiden kesken on hieno juttu sekin. Näin rakennetaan yhteisöllisyyttä vielä vahvemmaksi. Hyvä Suutarinmäki!

Tietoteknisen osaamisen näette mahdollisuutena. Tämä on asia, jota lämpimästi kannatan. Olinhan, kuten kerroin, Virtuaalipäivillä. Siellä sanottiin, että sosiaalinen media on tätä aikaa. Ainakin oppilaamme roikkuvat siellä. Miksi emme käytä sitä omiin tarpeisiimme? Täytyy jollain tavoin saada teille koulutusta tällä alueella ja monikulttuurisuuteen. Mitenkähän näitä kahta asiaa voisi yhdistää?

Tekin nostitte esiin alueemme luonnon. Hyvä! *Luonnonsuojelu voisi olla OPSin painotuksenamme kolmas teema monikulttuurisuuden ja tv:n lisäksi.*

Hyvänä pidän sitä, että nostitte myös esiin aikamme oppilaita koskevia *makro-ongelmia* eli sellaisia, jotka eivät kohdennu ainoastaan Suutarinmäen yläkouluun. Tällaisia ovat syrjäytyminen, rahan puute, opettajien käytössä olevat keinot jne. Neljäs asia lienee, että OPSin sisälle pitää rakentaa vahva *oppilashuollollinen painotus*. Sosiaalisia ja psykologisia ongelmia ratkaisemaan tarvitaan apua sekä kannustusta, niin henkistä kuin aineellista, OAJlta, hallitusvallalta sekä tietysti Helsingin päättäjiltä. Kukaan ei voi ainoastaan osoitella sormella Suutarinmäen nykytilaa.

Vähän eri mieltä olen:

Paperilla tuo opettajien vaihtuvuus ehkä tuntuu suuremmalta ongelmalta kuin se itse asiassa on. Kuten sanoin aikaisemmin, vaihtuvuus johtuu ihan järkevistä syistä. Luulen myös, että Helsingissä opettajat liikkuvat paljon koulusta toiseen.

Kaija-rehtori

LIITE 6 Maijan poissaolotapaus

Mervi Peltonen
8f:n luokanohjaaja

Hei Kollegat!

Asiani koskee valvontaluokkani 8f:n oppilasta Maija Harjulaa. Kuten ehkä olette huomanneet, Maija käy erittäin epäsäännöllisesti koulussa. Erityisesti hänellä on vaikea saapua aamulla klo 8.15 alkaville tunneille ja usein hän ilmestyy vasta klo 10. Joskus hän vain häipyy kesken koulupäivän jonnekin, etenkin, kun on kyseessä hänen mielestään tiukat opettajat ja tylsät aineet.

Maija ei tee tehtäviään ja kouluunkin hän tuntuu tulevan vain tavatakseen tovereitaan, jotka näyttävät olevan hänelle tosi tärkeitä. Erityisesti hän hengailee Miiian kanssa, joka sanalla sanoen, on VILKAS. He saavat kaikenlaista häiriötä aikaan, etenkin hiukan kokemattomampien opettajien tunneilla. Olen näiltä kollegoilta saanut monenlaisia valituksia. Maijan koesuorituksissa on puutteita, koska hän ei tietenkään tule vaikeiden aineiden kokeisiin. Tällä hetkellä näyttää siltä, että joulutodistukseen tulee useita nelosvaroituksia. Matematiikan opettaja on ohjannut Maijan erityisopettajalle, mutta sielläkin tehtävien tekeminen on tosi kärvistelyä, koska Maijalla on aukkoja tiedoissaan.

Maija on jollain tavalla aina heikon ja valkoisen näköinen sekä turhan laiha. Ruokalassa valvoessani huomasin, että Maijalle kelpaa vain vesi ja näkkileipä, ei koskaan ns. oikea ruoka. Usein hän myös livistää ulos, nähtävästi läheisiin kauppoihin ostamaan makeisia, sipsejä tai cokista.

Vihdoin rohkaisin mieleni ja soitin äidille, joka tietenkin hermostui. Maija on hänen ”skrabapullansa”, isommat sisarukset ovat käyneet koulunsa loppuun ja työelämässä mukana. Vanhemmat ovat eronneet ja isä kadonnut Ruotsiin. Äiti toimii sairaala-apulaisena Malmin sairaalassa.

Kysellessäni Maijan ruokailutottumuksista äidin oli myönnettävä, että Maijalle kelpaavat vain herkut. Iltapalaksi haetaan joko pizzaa tai hampurilaisia cokiksen kyydittämänä. Kotonakaan hän ei syö oikeaa ruokaa. Aamupalaksi kelpaa vain paahtis ja hillo sekä kuppi kaakaota. Kun äiti hyvittelee tytärtään, hän tarjoaa ison kasan lettuja kermavaahdon kanssa.

Läksyjäkään äiti ei saa Maijaa tekemään. Tyttö joko katsoo televisiosta hömpäpohjelmia tai roikkuu YouTubessa sättäilemässä. Kun äiti puuttuu asiaan, Maija lyö oven tämän nenän edestä kiinni. Viikonloppuisin Maija hengailee muiden samanikäisten kanssa Suutarinmäen nuorisotalon nurkilla. Kotiinsa Maija kuitenkin tulee yöksi, sillä hän ei jaksa valvoa yökausia.

Mitä minun pitäisi tehdä, sillä olen vasta syksyllä tullut tänne Suutarinmäkeen opettajaksi, keinovalikoimani on olematon? Auttakaa nyt hyvät kollegat!

Mervi, Pulassa oleva kollega!

P.S. Rehtori antoi meille nettiosoitteita, joista on kuulemma hyötyä. Sain ne vain auki kirjoittamalla viestikenttään kyseisen osoitteen.

Koulupinnaaminen ongelmana - nettiosoitteita

(Samoja osoitteita voi käyttää myöhemmin kiusauskeisinkin ratkaisemiseen.)

Helsingin kaupungin opetusviraston tuottamaa aineistoa

http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/31c75f004a177c7eb21afa3d8d1d4668/Mista_tukea1996-2006.pdf?MOD=AJPERES

Opetushallitus

<http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,1329,1330,17955,35388,48286,47903,47906>

Stakes

<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/ajankohtaista/index.htm>

<http://info.stakes.fi/verkostomenetelmat/FI/vyohykkeisto/index.htm>

<http://groups.stakes.fi/VERK/FI/Varpu/index.htm>

Mannerheimin lastensuojeluliitto (MLL)

<http://www.mll.fi/kasvattajille/>

<http://vanhemmat.mll.fi/>

<http://www.mll.fi/kasvattajille/tukioppilastoiminta/tukioppilaat/>

Muuta

<http://www.enorssi.fi/opetus/oppilashuolto>

<http://www.poliklinikka.fi/?id=5497879&page=5575414> <http://74.125.39.104/search?q=cache:YM11PnrVGxsJ:www.edu.fi/attachment.asp%3Fpath%3D498,24009,24538,24539,70680,70681,70787,70790,71245+koulupinnaaminen&hl=fi&ct=clnk&cd=29&>

Maijan tapauksen todellinen ratkaisu

Hei!

Maijan tapauksessa edettiin melko pian *moniammatillisen* oppilashuoltoryhmän kokoukseen, jossa oli äiti läsnä, ei syytettynä, vaan keskustelemassa Maijan tulevaisuudesta. Äiti oli hyvä ihminen, joka oli nuorimmaisensa lumoissa. Antoi periksi tyttärensä touhuille rakkaudesta.

Maija sai lähetteen pitkän taivuttelun jälkeen Lastenlinnan sairaalan nuorisopolille, jossa hänen asiaansa hoidettiin useita viikkoja. Ongelma oli se, että soittaessani hoitavalle lääkärille kysyäkseen Maijan tilanteesta ja mahdollisista toimenpiteistä koulussa, en saanut takaisin mitään tietoa siitä, miten meidän olisi pitänyt Maijan kanssa menetellä. Tilanne oli siis + - o. Kysymys oli vaitiolovelvollisuudesta potilaan parhaaksi. Jos saisin äidin luvan tietojen avaamiseen siltä osin, että ne auttaisivat koulua toimimaan Maijan parhaaksi, silloin saisin toimia sairaalan kanssa yhdessä.

Pitkän suostuttelun jälkeen äiti antoi luvan, sillä ehdolla, että emme käytä sairaalasta saamaamme tietoa hänen lastansa vastaan. Kirjoitimme oikein paperit asiasta. Siinä vaiheessa lukuvuosi oli jo lopussa, ja mielestäni Lastenlinnastakaan emme saaneet selkokielistä ohjausta.

Syksyllä kävi sitten ilmi, että Maija oli lähtenyt heti kesän alkaessa isänsä luo Ruotsiin, koska arveli näin selviävänsä helpommalla. Meillä olisi alkanut määrätietoinen ohjaus ja huolto. Tyttö tiesi tämän ja väisteli koulun asiantuntijoiden puuttumista elämäänsä.

Sinikka

LIITE 7 Villen kiusaamistapaus

Mervi Peltonen, 8f:n luokanohjaaja
Suutarinmäen yläkoulu

Rakkaat Kollegani!

Nyt on 8f-luokassa alkanut tapahtua asioita, joihin meidän tulisi yhdessä ottaa pikaisesti kantaa. En todellakaan tiedä, mitä minun tässä hiukan nolossa tilanteessa pitäisi tehdä. Mielestäni tässä tapauksessa on kaikenlaisia eettisiä muttia ja asioita, joita luokanohjaajana en voi hyväksyä.

Kerron teille tämän tapauksen lyhyesti: Ville Virtasen äiti soitti minulle eilen ja kertoi luottamuksellisesti, että hänen poikansa oli todella huolestunut ja ärtynyt kotona. Hän väitti, että eräs luokan poika kulkee jatkuvasti hänen perässään ja huutelee kaikenlaisia homojuuttuja. Pojan mielestä tämä käyttäytyminen täyttää seksuaalisen häirinnän tuntomerkit (Täytyy olla vakavaa, koska tämän ikäinen poika kertoo näillä sanoilla asiasta äidilleen!) Lopulta äiti myönsi lempeän kivistelun jälkeen, että tämä huutelija on Mika Manninen.

Molemmat pojat ovat erittäin lahjakkaita. Ville vain on vähän pullea eikä kovin liikunnallinen. Ville ei myöskään ole poikien ykkösketjun jäsen, vaan seurustelee mielellään luokan hiljaisten kanssa. Villen mukaan Mikan jutut ovat tyyliä: «Sinulla on siiten mukava p....!» Mika puolestaan on urheilumiehiä, mutta viime aikoina lätkämatsit eivät ole oikein menneet putkeen. Mika on myös luokan ykkösketjun keskeisiä toimijoita. Hänellä on vaikutusta näihin poikiin sekä hyvässä että pahassa. Villen äidille sanoin, että en voi hyväksyä tällaista käytöstä, mutta toisaalta tiedän, että Mikan isä alkaa käydä kuumana, jos alan poikaa kovistella tai ilmoitan asiasta kotiin, sillä Mika on perheen stara.

Lupasin joka tapauksessa alkaa tutkia asiaa. Nyt olen todella huolissani siitä, mitä pitäisi tehdä. Olen huomannut kaikkialla peruskoulussa, että seksuaalisesti latautunut kielenkäyttö lisääntyy. Aina ei kuitenkaan voi olla varma siitä, mitä oppilaat ymmärtävät tai ei näistä asioista. Joku oli kuullut, että Mika leuhki tiedoillaan kummallisista asioista. Olisikohan niin, että pojat ovat käyneet turhan usein joillain tietyillä nettisivuilla?

Tehkää nyt hyvät kollegat minulle toimenpide-ehdotuksia!

Tapaan luokkani vanhemmat ensi viikolla keskiviikon vanhempainillassa ja ehdin sitä ennen pohjustaa asiaa. Tätä asiaa ei voi oikein lykätä. Asioita pitää osata käsitellä tuoreeltaan, muuten niiden teho menetetään. Jos teillä on mahdollisesti myös esittää joitain hyviä lukuvihjeitä asiasta, yleisiä huomioita tai muuta tietoa luokan tapahtumista, olisin ylen kiitollinen! Toivoisin myös, että lähettäisitte minulle hyvän nettiviitteen tai -viitteitä, joista voisi olla meille apua tämän ongelman ratkaisuisa.

Huomautan vielä, että rehtorin vaatimuksesta asiaa on käsiteltävä luottamuksellisesti. Ainoastaan minä luokanohjaajana saan nostaa tämän kysymyksen esille. Älköön siis kukaan ruvetko oma-aloitteisesti puhumaan asiasta asianosaisille. Sen sijaan, jos huomaatte jotain asiaan liittyvää, informoikaa minua.

Missään nimessä ei saa ottaa esille sitä tapaa, miten sain asiasta tietää.

Kaija- rehtori suosittelee asiaan liittyvää luettavaa ja katsottavaa (, joista kaksi viimeistä ovat videoklippejä):

<http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/> ,

aikaisemmin teille Maijan poissaolojutun yhteydessä jaettu Turun normaalilyseon oppilashuoltoa koskeva pdf,

http://static.iltalehti.fi/kuvat/liitteet/mek_tietopaketti.pdf ,

<http://www.mll.fi/kasvattajille/kiusaaminen/>

<http://terveysnetti.turkuamk.fi/nuorisonetti/koulukiusaus/index.htm>

<http://www.ts.fi/online/lahialue/82746.html>

http://www.vaestoliitto.fi/murkun_kanssa/tietoa/

<http://www.norssi.jyu.fi/kodin-ja-koulun-yhteisty/vanhempainverkko/muistiot/raisa-cacciatore-lapsen-ja-nuoren-seksuaalinen-kehitys-ja-sen-tukeminen>

<http://www.katsomo.fi/?progId=3652>

<http://yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=5&ag=115&t=554&a=2815>

Yhteistyöterveisin

8f:n luokanohjaaja Mervi

eettisen dilemman vaivaama

Villen tapauksen todellinen ratkaisu

Hei!

Olin ajatellut aluksi, että keskustelu olisi jatkunut pidempään, kunnes kerron, mitä oikeesti tapahtui. Nyt lienee parasta kertoa koko asia. **Toivon silti, että keskustelte tapauksesta ja sen ratkaisun pohjalta.** Saatte ihan rauhassa ihmetellä, jos mielestänne teimme jotain, jota ette hyväksy. Perustelkaa mielipiteenne.

Ratkaisu eli mitä oikeasti tapahtui Ville kiusaamistapauksen tiimoilla:

Ville äidin soiton jälkeen menin välittömästi peruskoulun rehtorin luo ja kerroin asian. Yhdessä pohdittuamme, päätimme kutsua Mikan hänen kansliaansa kuultavaksemme.

Kerroin Mikalle siitä, että tiedämme Villen kiusaamisesta. Poika myönsi asian, mutta alkoi heti kysellä tuohtuneesti siitä, kuka oli kertonut. Itse asiassa valehtelimme, että joku oli huomannut tapauksen koulun käytävässä ja ettei ilmianto ollut tapahtunut Villen taholta. Tietenkin hiukan harmitti, kun piti valehdella. Valehteleminen ei ole koskaan hyvä juttu. Ajattelimme rehtorin kanssa, että totuus voi vahingoittaa Villeä ja häntä voidaan vaikkapa pahoinpidellä asian vuoksi.

Tiesimme muista yhteyksistä, että Mikan isä on todella hankala henkilö. Siksi päädyimme juttelemaan ystävällisesti Mikan kanssa, joka lupasi, että hänen homettelunsa ja kielteinen käytöksensä ei jatku. Samalla sanoimme, että tällä kertaa emme ota yhteyttä kotiin. Mika oli tosi helpottunut, koska hän tiesi, millainen rumba kotona alkaisi. Mikan isä oli Mikan ja hänen vanhemman veljensä yksinhuoltaja, sillä äiti oli lähtenyt kodista yllättäen pois. Tuntien isän, se oli tavallaan ymmärrettävää, sillä isä on dominantti kodin määrällijä ja antaa vähän tilaa muille perheenjäsenille.

Melko pian saimme tietää, että osa Mikan vaikeuksista johtui siitä, että poikien joukkueurheilun tapaan tietyssä ikävaiheessa karsitaan ns. valiotyypit jatkamaan edustusjoukkueeseen, johon Mika ei mahtunut. Mikalta oli pohja pudonnut jalkojen alta, kun treenit loppuivat ja elämä tuntui tyhjältä. Koko urheilu-ura tuntui valuneen käsistä.

Nyt, kun koulussamme on VERSO¹¹³, käyttäisin tätä mahdollisuutta. Siten voisimme saattaa Mika ja Ville keskustelemaan tapauksesta yhdessä ja keskustella laajemmin.

Mika on akateemisesti lahjakas poika ja siksi jatkoi lukiossamme. Ville muutti toisen luokkatoverin kanssa muuhun lukioon. Tämä tapaus ei ollut syy muuttoon. Poika halusi lähemmäs kotiaan kouluun. Viihtyy siellä tosi hyvin. Mika selvisi historiasta hienosti ja kirjoitti minulle jo ykkösluokalla laudaturtason vastauksia, mutta

113 VERSO on valtakunnallinen koulukiusaamisen sovittelua koskeva ohjelma <http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/index.php?id=VERSO-OHJELMA>

jotain tuntui olevan vinossa. Koska en ollut lukion ryhmänohjaaja, en joutunut enää hänen kanssaan tekemisiin kuin muutamalla kurssillani. Yhtäkkiä Mika jätti lukiomme. Syy ei ollut opiskelumenestyksen puute---pääinvastoin. Kukaan ei tiedä, minne hän ”katosi”. En ole saanut urkituksi mitään tietoja Mikan myöhemmistä vaiheista. Kukaan entisistä kavereista ei tuntunut tietävän. Varmasti kertoisivat eivätkä salaisi, koska heidän kanssaan on ollut muita juttuja.

Nyt jälkeinpäin kaduttaa, että tyydyin pelkkään kiusaamistapauksen hoitoon. Toisaalta, juurisyyt ovat varmaan perheessä ja Mikan omissa persoonallisissa ongelmissa. On kait uskottava sama asia kuin Maijan kohdalla, koulu ei lopultakaan voi tehdä kuin rajallisesti lasten hyväksi. Perheiden tilanne on aina merkityksellinen. Jospa aikuiset tietäisivät, kuinka heidän käytöksensä, toimensa ja ratkaisunsa voivat olla kohtalokkaita heidän lapsilleen ja vaikuttavat koko tulevaan elämään. Erityisesti pojille suuret muutokset ovat pahoja. Erään saman luokan pojan isä oli kuollut pojan alkaessa yläkoulun. Hän piti puolen vuoden tuumaamisajan lukion toisella. Kertoi minulle panneensa juuri tätä asiaa päässään järjestykseen. Hän oli yrittänyt olla urhoollisesti äidin lohduttaja ja pikkuveljen auttaja samalla unohtaa oman itsensä. Nyt hän palasi takaisin lukioon ja on kuin toinen mies. ... Myös aineenopettaja joutuu käsittelemään oppilaidensa elämää suurempia kysymyksiä jokseenkin ohuella koulutuksella ja elämäkokemuksella. ---

Sinikka

LIITE 8 Mentorin ja VIRESIMUn osallistujien loppupalaute ("vapaa sana")

LIITE 8a Kaija-rehtorin loppupalaute



Hei Kollegat!

Kiitos teille aktiivisesta ja asiallisesta osallistumisesta Virtuaalimentori VII, Syksy 2009 - kurssiini. Tämä on ollut ehkä tähän asti onnistunein kurssi virtuaalisen verkkokurssiohjaajan urani aikana. Olette osanneet antautua simulaation edellyttämään rooliutumiseen, lukeneet jokseenkin tarkasti ohjeeni ja useat teistä toimivat tehtävänannon mukaisesti.

Erityisen mielissäni olen (B) osion keskusteluista, sillä niissä pilkahti ajoittain todellista ammatillista reflektointia, jota jokaisen opettajan tulee harjoittaa. Olette vasta koulutuksessa, joten valmiita mielipiteitä en ole odottanutkaan. Sen sijaan pidän tärkeänä asiallisen professionaalia suhtautumista asioihin, joita kaikki tulevat opettajat joutuvat ennemmin tai myöhemmin kohtaamaan työssään aineenopettajina. Aineenopetus muodostaa noin puolet opettajat työstä, suuri osa siitä peruskoulussa on kasvatustyötä, suunnittelua ja yhteisöllistä päähkäilyä.

Ymmärrän myös sen, että teillä on meneillään samanaikaisesti kaikkea muuta: omia harjoitustunteja, ryhmäohjauksia, opetuksen observointia, teoreettisia opintoja Siltavuorenpenkereellä jne. Virtuaalisuus mahdollistaa oman ajan ja paikan valinnan suorittaa "Koulu yhteisönä"- opiskelua. Tämä verkon asynkroninen (ei samanaikainen keskustelu vastaanottajan kanssa) on joustava tapa oppia.

Olen myös hyvilläni siitä, että useimmat teistä osallistuivat VIRESIMUun ajatuksella, että he oppisivat jotain tulevaisuuden varalta. Osallistuminen osallistumisen vuoksi tai pelkkien suorituspisteiden metsästäminen eivät ainakaan näytä useimpien kohdalla olleen toimintanne motiivi. **Kiitos kuluneesta syksystä ja hyvää joulunaikaa teille kollegiaalisesti toivottaa:** Sinikka / Kaija / Mervi

LIITE 8b VIRESIMUun osallistuneiden harjoittelijoiden (H1-H12) vapaamuotoisia ajatuksia kurssin päättyessä

H1: Itselleni virtuaalimentori oli hyvä ratkaisu suorittaa koulu yhteisönä osio. Moodle oli alustana hyvä ja jo aikaisemmista kursseista tuttu, joten sen opetteluun ei mennyt aikaa.

Olin ehkä toivonut tehtäviksi enemmän ”oikeiden keissien” ratkaisua, koska niitä joudumme tulevassa ammatissamme varmasti ratkaisemaan ja paljon. Olisi hyvä saada jo koulutusaikana joitain vinkkejä ja ratkaisumalleja siitä miten tietyissä tapauksissa on toimittu ja mitkä ovat olleet seuraukset.

Kiitos syksystä ja hyvää joulua ja uutta vuotta kaikille!

H2: Kiitos mieleenpainuvasta virtuaalimentoroinnista.

Minulle henkilökohtaisesti oli aivan erityisesti apua juuri siitä, että tapaamiset eivät olleet sidottuja paikkaan eikä aikaan. Illalla oli hyvin aikaa perehtyä muiden keskustelun avauksiin ja annettuun ylimääräiseen materiaaliin. Mielestäni loistava idea ja se jopa jokseenkin hyvin toimikin!

Ainoa, mitä ehkä hiukan jäin kaipaamaan oli aitoja oikeita ihmiskasvoja, mutta toisaalta näimmehän me toisemme pari kertaa.

Ainakin itselleni oli helpompaa sanoa mielipiteeni näin virtuaalisesti kuin kasvokkain olisin ehkä tehnyt.

Vähän jäi myös häiritsemään se, että osallistujia oli niin paljon, ja niin välillä oli vaikea pysyä perässä siitä, kenen mielipiteitä nyt luen ja mitä hän oli aiemmin sanonut, mutta toisaalta jokaisessa viestissä oli allekirjoitus ja siellähän ne viestit olivat uudelleen luettavissa.

H3: Moikka vaan viimeisen kerran.

Virtuaalimentori oli mukava kokemus kokonaisuudessaan. En olekaan aikaisemmin osallistunut tällaiselle kurssille. Aluksi epäilin vähän, kuinka toimiva tämä idea olisi, koska siitä puuttuu ns. oikeiden sosiaalisten suhteiden tuntu. Tällä tarkoitan siis sitä, että kun emme olleet fyysisesti samassa tilassa.

Mutta hyvinhän se meni. Rooleissa oli mukavaa (tosin kyllä myös haastavaa) esiintyä ja hakea vähän erilaista näkökulmaa asioihin.

Tällainen verkossa oleva kurssi on ehkä lottovoitto ainakin meille kauempaa tuleville. Tosin siinä vastuu siirtyy kokonaan itselle, jotta jaksaa / muistaa käydä osallistumassa keskusteluihin. (itse koin tämän kohdan ajoittain erittäinkin hankalaksi).

Kiitos mentori Sinikalle ja teille muille kurssilaisille mukavasta kurssista.

Hyvää joulua ja onnellista uutta vuotta!

H4: Täytyy myöntää, etten etukäteen odottanut tältä kurssilta sen suurempia, vaan se oli yksi pakollinen ”tehtävä” muiden joukossa, suoritusmuoto toki mielenkiintoinen ja itselleni uusi, ja tietysti olin iloinen, että tällainen joustava suoritustapa on olemassa, kun kerran maalla tulee asuttua ja on joskus vaikea ehtiä kaiken maailman ryhmätapaamisiin.

Mutta: yllätyksekseni tämän kurssin anti oli ainakin itselleni todella suuri! Keskustelut ja casit olivat mitä mielenkiintoisimpia. Itselläni kun ei ole mitään aiempaa opettajankokemusta, niin oli todella mielenkiintoista lukea teidän muiden ja Sinikan kommentteja ja mietteitä, ja tietysti päästä myös itse kommentoimaan. Ja sitten pitikin vain odotella, että joku kommentoisi juuri sitä omaa mielipidettä :) Laitoinkin jo yhteen toiseen Norssin palautteeseen, että uskon jopa, että meidän käymämme keskustelut muodostuivat lopulta paljon syvällisemmiksi, kuin mitä muissa perinteisissä pienryhmätapaamisissa on ollut.

Olen iloinen siitä, että ceisit olivat todenmukaisia (toki, perustuivathan ne usein todellisiin tapahtumiin) ja että saatiin myös taustaksi ja tueksi ja vinkiksi niin paljon hyviä linkkejä.

Rooliin asettuminen tuntui aluksi vaikealta, kun rooli oli niin itseni täydellinen vastakohta. Mutta koin sen kuitenkin lopulta hyödylliseksi.

H 5: Kiitokset mukavasta ja erilaisesta mahdollisuudesta oppia opettajuuteen kuuluvia asioita!

Mielestäni verkkokurssi mahdollistaa yhteisöllisyyden kehittymisen varsin hyvin, mutta osallistujien jääminen kasvottomiksi hidastaa tutustumis- ja ryhmäytymisprosesseja. Samoin rönsyilevät (ja sellaisenaan mainiot) keskustelut ovat hieman hankalia seurata, kun puheenvuorot pulppuavat eikä kommentin lausujan nimi jää aina mieleen. Viimeisen viikon aikana ainakin itselleni muodostui jonkinlainen kuva mukanaolijoista, mutta silti kokonais kuvan luominen ja yksittäisiin osallistujiin tutustuminen jäi hieman pintapuoliseksi.

Kenties roolihahmon esittelyjen yhteyteen voisi rakentaa jonkinlaisen ”luokkakuvan” opettajista tai ehkä jokainen osallistuja voisi rakentaa jonkinlaisen profiilin itsestään (mieluiten kuvan kanssa), jotta seuraaminen ja kommenttien kiinnittäminen yksilöön onnistuisi paremmin.

Keskusteluissa, joiden aiheet kirjoittavat paljon kommentteja, olisi ainakin omalta kannaltani mukavampaa, jos suuri joukko olisi jaettu muutamaaan pienempään tai viestisäikeen otsikointi olisi tiukemmin aihetta rajaavampi / keskustelun kulkua suuntaavampi.

H6: Kiitokset hyvästä mentoroinnista! Olen aiemminkin osallistunut virtuaalisille kursseille mutta tämän toteutus oli mielestäni tähän mennessä onnistunein. Ryhmätöiden toteutus on mielestäni aika haastavaa verkko kursseilla, eivätkä ne oikein aja asiaansa. Onneksi tällä kurssilla niitä ei ollut paljon! Oikein rakentavaa keskustelua ja paljon hyvää informaatiota! :)

H7: Pidin siitä, miten joustava tämä kurssi oli. Kaiken tämän kiireen keskellä helpotti se, että edes osan kaikesta koulutöistä sai tehtyä silloin kun itselle sopi. Kurssilla saimme mielestäni hyviä keskusteluja aikaan, mutta minäkin jäin kaipaamaan noita aitoja tapauksia enemmän.

Hyvää joulua kaikille!

H8: Hei!

Kiitos mahdollisuudesta suorittaa kurssi vapaampien aikataulujen puitteissa! Opetusharjoitteluun tullaan kuitenkin hyvin erilaisista lähtökohdista, jolloin jouston tarvetta voi olla monella tavalla monesta syystä.

Oikeiden tapausten pohtiminen on erittäin hyödyllistä. Olisiko mahdollista ottaa esiin, vaikka keissinä ja itsenään kommentoiden ongelmia, joihin opettajanhuoneissa välillä törmätään? Yleensä kun tuntuu, että näihin on paljon vähemmän valmiita vastauksia tai kouluissa luotuja toimintatapoja kuin erilaisiin oppilasiin liittyviin ongelmatilanteisiin?

Opettajaroolini erosi itsestäni säntillisyyden suhteen, ja tätä oli vaikea ylläpitää. Olen itse hyvin joustava, muutan tuntisuunnitelmiani kesken oppitunnin jne. (tilanteen tosin pitää edellyttää tätä syystä tai toisesta). Olen kaikkea muuta

kuin pedanttinen, vaikka jotenkin olen kyllä onnistunut olemaan tunneilla ajoissa jne.

H9: Moikka vaan kaikille vielä,

En itsekään juuri odottanut mitään tältä kurssilta. Mutta lopputulemana olen erittäin tyytyväinen valintaani!!! Monien kollegoiden kanssa olen keskustellut heidän ryhmistään, ja olen antanut itselleni ymmärtää, ettei niissä ryhmissä ihan hirveästi ole opittu. Täällä vastaavasti olen oppinut todella paljon niin opettajuudesta kuin oppimisesta.

Tapaukset olivat haastavia ja samalla mielenkiintoisia. Lisää vaan aitoja tapauksia käsittelyyn keväälläkin!

Aikataulullisesti tällainen opiskelumuoto sopi erinomaisesti itselleni. Moodle oli jonkin verran tuttu jo aiemmilta vuosilta, mutta nyt sitä varsinaisesti sai käyttää oman oppimisen tukemiseen.

Olitte kaikki erittäin motivoituneen oloisia kollegoja - siitä suuri kiitos. Ja erityinen kiitos myös Sinikalle hienosta kurssista - laitoit meidät oikeasti *ajattela-*
maan!

Mukavaa joulun seutua ja yrittäkää välillä levätä!

H10: Minulle tämä virtuaalinen suoritustapa oli mieluisa ja toimi oikein hyvin. Välillä oli kova kiire, ja valitettavasti viestit jäivät viimeisille hetkille. Oli kuitenkin hienoa, miten hyvin tuli keskusteluja ja ihmiset jakoivat omia mielipiteitään. Kaikki panostivat keskusteluihin ja esille tuli hyvin mielenkiintoisia juttuja.

Itselleni tämä oli kuitenkin ehkä vaikea siksi, että kirjoitettuja mielipiteitä on joskus helppo tulkita väärin tai liian jyrkästi. Jos keskustelee kasvotusten jonkun kanssa asioista, niin saa ehkä selkeämmin oman ideansa läpi ja varmistettua, ettei jäänyt vääriä käsityksiä. Tämä on ehkä yleisenä ongelmana tekstipohjaisessa kanssakäymisessä.

Roolin käyttö oli ihan mielenkiintoista. En tiedä kuinka todellisia tilanteet opettajanhuoneessa olivat, mutta ainakin ne herättivät ajatuksia.

Lisämateriaalit olivat hyviä ja niistä on varmasti jatkossa hyötyä.

Ehkä tosiaan noita tapauksia olisi voinut olla jotenkin enemmän, vaikka tässäkin tuli usein kova kiire.

Kiitos mukavasta kurssista sekä Sinikalle että muille ryhmän jäsenille!

H11: Virtuaalimentorointi sujui todella hyvin. Parasta tässä suoritustavassa oli se, ettei mentorointi ollut sidottua aikaan ja paikkaan, vaan keskusteluja sai käydä omaan tahtiin. Koko ryhmä vaikutti oikein motivoituneilta, joten keskustelut olivat antoisia.

Kiitos Sinikalle ja muille lisämateriaalien lähettäjiille, niistä on varmasti hyötyä jatkossakin. käsitellyt tapaukset oli hyvin valittu. Virtuaalimentorointi oli niin mukavaa, että tapauksia tosiaan olisi voinut olla enemmänkin kuin vain kaksi. Hyvää joulua kaikille ja kiitos kivasta kurssista!

H12: Hei.

Olen todella tyytyväinen suoritustapaan. Erilaiset roolit ja tapaukset olivat hyvin opettavaisia. Myös pitkän välimatkani vuoksi tämä oli todella hyvä mahdollisuus. Ehdottomasti jatkamisen arvoinen työskentelyväline. Hyvää joulua kaikille!

TAULUKOT

- Taulukko 1. Aineenopettajan työyhteisöllisen ammatillisuuden kehittämisen tarpeet ja haasteet ja ohjatun harjoittelun mahdollisuudet niiden toteuttamiseksi
- Taulukko 2. Käytäntöyhteisön luonne Hakkarainen ym. (2003) mukaan
- Taulukko 3. Yhteistyöyhteisön luonne Hakkaraisen ym. (2004) mukaan
- Taulukko 4. Sosiaalieettisesti kypsän opettajayhteisön ominaisuudet Grossman ym. (2001) kuvaamana
- Taulukko 5. Sosiaalieettinen kouluyhteisö Tirrin ja Husun mukaan (2006)
- Taulukko 6. Community of Inquiry -mallin mukaisen verkkokeskustelun elementit, toteutumiskategoriat ja indikaattorit (Garrison & Anderson, 2003)
- Taulukko 7. E-lomakkeen väittämäalueet ja niiden sisältämien väittämien määrät
- Taulukko 8. Championin ym. (1990) kuvaamien konsultin roolien rinnastukset mentorin rooleihin
- Taulukko 9. MOODLE:n toimivuus VIRESIMUn opiskelualustana kyselyn väittämiin saadun palautteen mukaan
- Taulukko 10. MOODLE:n toimivuus VIRESIMUssa mentori-, opettaja- ja rooliryhmittäin
- Taulukko 11. Aineenopettajaharjoittelijoiden koskevat väittämät kokemuksina VIRESIMUn opiskeluympäristön sosiaalisista mahdollisuuksista
- Taulukko 12. Opiskeluympäristön sosiaaliset mahdollisuudet
- Taulukko 13. Opiskeluympäristön sosiaaliset mahdollisuudet arvioituina mentori- ja opettaja -rooliryhmittäin
- Taulukko 14. Simulaatiöväittämät opetusharjoittelijoiden arvioimana niiden suosituimmuusjärjestyksessä
- Taulukko 15. VIRESIMUn aineenopettajaharjoittelijoiden arviot simulaatiosta mentori-, opettaja- ja rooliryhmittäin
- Taulukko 16. Aineenopettajaharjoittelijoiden käsityksiä roolikokemuksista
- Taulukko 17. Opetusharjoittelijoiden arvio sosiaalisen läsnäolon toteutumisesta VIRESIMUssa
- Taulukko 18. Opetusharjoittelijoiden arviot mentori-, opettaja- ja rooliryhmittäin koskien Garrisonin työryhmän (Garrison et ym., 2000) määrittelemän verkkokeskustelujen sosiaalisen läsnäolon (affektiivisuuden läsnäolo, avoin kommunikaatio ja ryhmäkoheesio) toteutumista VIRESIMUssa
- Taulukko 19. Grossmanin kypsän yhteisöllisyyden ominaispiirteet muunnettuina väittämiksi

- Taulukko 20. VIRESIMUn osallistujien samanmielisyys Grossmanin kypsän yhteisöllisyyden (Grossman ym., 2001) perusteella laadittujen väittämien kanssa
- Taulukko 21. VIRESIMUn työyhteisön luonne opetusharjoittelijoiden mentori-, opettaja- ja rooliryhmittäisinä arviona Grossmanin kypsän yhteisöllisyyden teorian (2001) perusteella muodostetuista väittämistä
- Taulukko 22. Tiedonrakentelun läsnäolo (Cognitive presence) VIRESIMUn opetusharjoittelijoiden arvioimana
- Taulukko 23. Aineenopettajaharjoittelijoiden käsitykset tiedonrakentelun läsnäolosta (cognitive presence) VIRESIMUssa mentori-, opetusaine- ja rooliryhmittäin
- Taulukko 24. VIRESIMUn mentorin läsnäolo aineenopettajaharjoittelijoiden arvioimana
- Taulukko 25. VIRESIMUn opetusharjoittelijoiden arviointi koskien mentorin läsnäolon luonnetta mentori-, opettaja- ja rooliryhmittäin
- Taulukko 26. VIRESIMUn opetusharjoittelijoiden vastaukset väittämiin ”Opettajana minulle on tärkeää”
- Taulukko 27. VIRESIMUn mentoriryhmien, opettajaryhmien ja rooliryhmien samanmielisyys ”Opettajana minulle on tärkeää” -väittämien kanssa
- Taulukko 28. Miten aineenopettajaharjoittelijat kuvasivat VIRESIMUssa saavutettua ammatillista osaamistaan ja oteltuina opiskelusimulaatioiden kehityshistorian vaiheisiin

KUVIOT

- Kuvio 1. VIRESIMUn yhteisöllisyyden teoreettinen viitekehys
- Kuvio 2. Wengerin kuvaaman käytäntöyhteisön osatekijöitä (Wenger, 1999, 73), käsitteiden suomennokset Hakkarainen, 2000, 84–9
- Kuvio 3. Simulaation tavoitteita tukevat raportoidut leikin ominaisuudet
- Kuvio 4. Community of Inquiry-verkkokeskustelumalli (Garrison, & Anderson, & Archer, 2000)
- Kuvio 5. ”Social Educationissa” vuosina 1966-1975 raportoitu simulaatioiden vaikuttavuus esitettyinä klusteroituina riippuvuussuhteina (Sahi, 1977)
- Kuvio 6. Harjoittelijat toivovat suurempaa yhteisöllisyyttä kuin mitä kokivat saaneensa
- Kuvio 7. VIRESIMUN pedagogisen käsikirjoituksen viitekehys
- Kuvio 8. VIRESIMUn opettajanhuoneen opettajaroolien yhteisöllisyyden dialogiset tilat nelikenttänä
- Kuvio 9. VIRESIMUn Sosiaalisen läsnäolon, kognitiivisen läsnäolon, opiskeluympäristön ja mentorin läsnäolon riippuvuus toisistaan opetusharjoittelijoiden käsitysten mukaan sovellettuna Community of Inquiry-malliin.

LÄHDEKIRJALLISUUS

- Abt, C. C. (1970). *Serious games*. Viking Press.
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid Community. The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record* 104, 421–455.
- Achinstein, B. (2008). New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and teaching: Theory and Practice* 12, 123–138.
- Ahonen, S. (2000). Kasvatustiede. Teoksessa Tommila, P. (toim.) Suomen tieteen historia, osa 2. Porvoo. WSOY, 396–435.
- Agostinho, S. (2006). Using Characters in Online Simulated Environments to Guide Authentic Tasks. Herrington, A. & Herrington, J. eds. (2006). *Authentic Learning Environments in Higher Education*, 88–105 Hershey, London, Melbourne and Singapore.
- Alger, C. (2011). Harold Guetzkow: A Scholar's Scholar. *Simulation & Gaming. June 2011* 42: 295–30
- Alger, C. F. (1963). Use of The InterNation Simulation in Undergraduate Teaching. Guetzkow, H. & Alger, C. F. eds. (1963). *Simulation in International Relations. Developments for Research and Teaching*. Englewood Cliffs. N. J. Prentice-Hall, INC.
- Alaa, S. (2012). Instructional simulation. Slideshare. <https://www.slideshare.net/alaasadik/simulationppt-3372399>, slides 26–27. (luettu 26.11.2017)
- Allardt, E. ja Littunen, Yrjö (1964). *Sosiologia*. Porvoo. WSOY.
- Anderson, T., L. Rourke, D. R. Garrison and W. Archer (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context, *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5 (2). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.95.9117&rep=rep1&type=pdf> (luettu 24.3.2019)
- Avedon, E. M. & Sutton-Smith, B. (1971). *The Study of Games*. Teachers College. Columbia University. New York. John Wiley & Sons, Inc.
- Atjonen, P. (2005). Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa Väisänen, P. ja Atjonen, P. toim. (2005). *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Suomen harjoittelukoulut: Joensuu*, 57–82.
- Barton, K. & Maharg, P. (2007). *E-Simulations in the Wild: Interdisciplinary Research, Design, and Implementation*. Teoksessa Gibson, Aldrich, C. & Prensky, M. (2007). *Games and Simulations in Online Learning: Research and Development Frameworks*. Hershey, London, Melbourne and Singapore, Information science Publishing, 115–148
- Bateman, C. Roger Caillois' Patterns of Play http://onlyagame.typepad.com/only_a_game/2006/05/roger_caillois_.html (luettu 20.5.2018)

- Baudrillard, J. (1994/2006). *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor. The University of Michigan Press.
- Beijaard, D. Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 107–108.
- Bereiter, C. (1994). Constructivism, socioculturalism, and Popper's world. *Educational Researcher*, 23, 21–23.
- Berg, P. (2010). Ryhmärajoja ja hierarkioita. Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos. Sosiaalipsykologian tutkimuksia 32. Helsinki. Yliopistopaino.
- Bhatt, G. D. (2001). Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people. *Journal of Knowledge Management*, 5:1, 68–75.
- Billet, S. (2001). Knowing in practice: re-conceptualizing vocational expertise. *Learning and Instruction* 11, 431–452.
- Binkley, M. Erstad, Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Skills tiedostossa Assessment and Teaching of 21st Century Skills 2009–2012. <http://www.atc21s.org> (luettu 24.10.2018)
- Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. ja Turunen, T. (2009). Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Blomberg, S. (2009). Noviisina opettajaksi teoksessa Blomberg et al. Opettajuuteen ohjaaminen. Blomberg, S. et al. 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Blomberg, S. (2008a). Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Tutkimuksia 291. Helsinki: Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Blomberg, S. (2008b). Voiko opettajankoulutusta ja opettajan työn välistä kuilua kuroa umpeen tieteellisen tutkimuksen avulla? *Didacta Varia* 13 (2), 53–57.
- Boocock, S. S. (1966). An Experimental Study of The Learning Effects of Two Games with Simulated Environments, *American Behavioral Scientist*, October 1966, num.10. Sama artikkeli teoksessa Boocock, S. S. & Schild, E. O. (1968) with preface by Coleman, J. S. *Simulation Games in Learning*. Beverly Hills, CA. Sage Publications, Inc.
- Boocock, S. (1970). Using Simulation Games in College Courses. *Simulation & Games*, 1, 67–79.
- Boocock, S. S. & Schild, E. O. (1968) with preface by Coleman, J. S. *Simulation Games in Learning*. Beverly Hills, CA. Sage Publications, Inc.
- Bowman, S. L. (2010). The Functions of Role-Playing Games. How participants Create Community, Solve Problems and Explore identity. Jefferson, North Carolina, and London. Mc Farland & Company, Ins., Publishers.
- Bragge, J. & Thavikulwat, P. & Töyli, J. (2010). Profiling 40 Years of Research in *Simulation & Gaming*, 41, 6, 869–897.

- Bredemeier, M. E. & Greenblatt, C. S. (1981). The Educational Effectiveness of Simulation Games: Synthesis of Findings. *Simulation & Gaming*, 12, 307–332.
- Brodelt, S. (1969). Simulation in the Social Studies: An Overview. *Social Education*, February 1969, 176–178
- Brody, R. A. (1963). Some Systemic Effects of the Spread of Nuclear Weapons Technology: A Study through Simulation of a Multi-Nuclear Future. *The Journal of Conflict Resolution*, Dec 1963, 663–753
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1965b). MACOS. Man: A Course of Study. Occasional Paper No.3. The Social Studies Curriculum Program. Educational Services Incorporated. 1–28. http://www.macosonline.org/research/Bruner_MACOS%20-Occasional%20Paper%203.pdf (Luettu 7.12.2017)
- Bruner, J. (1969/1970). *The Process of Education. A Landmark in Educational History*. Cambridge, MA and London England, Harvard University Press.
- Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. *Research in Organizational Behavior*, 22, 345–423.
- By, T. (2012). Formalizing Game-play. *Simulations & Gaming*, 43(2), 157–187.
- Bybee, R. W. (1997) The Sputnik Era: Why is This Educational Reform Different from All Other Reforms? http://scholar.google.fi/scholar_url?hl=fi&q=http://www.nas.edu/sputnik/bybee.doc&sa=X&scisig=AAGBfm1eyyr4v4a45_hHvUbFiPt1cjs3Yw&oi=scholar&ei=ePrzT6zjLobd4QSqtJjnBg&ved=oCFoQgAMoAjAA (luettu 20.5.2018).
- Caillois, R. (1939 /1950/2001). *Man, and the Sacred* trans. by Brarash, M. Urbana and Chicago. University of Illinois Press
- Caillois, R. (1958/1979). *Man, Play, and Games*. Teoksessa Caillois, R. (1939 /1950/2001). *Man, and the Sacred* trans. by Brarash, M. Urbana and Chicago. University of Illinois Press New York, Shocken Books.
- Champ, B. (2011) ” Serious Games” first defined by Clark Abt”. *Thoughts in Education*. June 2011, 2. Computer Gaming Workshop. Wordpress.com. (luettu 20.5.2018)
- Champion, D. P., Kiel, D. H. & McLendon, J. A. (1990). Choosing a Consulting Role. *Training & Development Journal*, Feb 66–69.
- Chapin, J. R. & Gross, R. E. (1970). A Barometer of the Social Studies: Three Decades of Social Education, *Social Education*, November.
- Cherryholmes, C. (1965). Developments in Simulation of International Relations in High School Teaching. *The Phi Delta Kappan*, 46, 5, 227–231.
- Cherryholmes, C. (1966). Some Current Research on Effectiveness of Educational Simulations: Implications for Alternative Strategies. *The American Behavioral Scientist*. Oct 1966, (10), 2–4.
- Cherryholmes, C. & Shapiro (1969). *M. J. Representatives and Roll Calls*. Indianapolis and New York. Bobbs-Merrill.

- Cherryholmes, C. (2011). Simulations as Rhetorical and Discursive Exercises: Memories of Guetzkow. *Simulation & Gaming*, 2011, 42(3) 323–328
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16, 81–101.
- Coleman, J. S. (1959/1968). Academic Achievement and the Structure of Competition. in *Harvard Educational Review, Socialization and Schools. Reprint Series No.1.* 1–22.
- Coleman, J. S. (1994a). A Vision for Sociology. *Society. Special Feature, November 1994*, 29–34.
- Coleman, J. S. (1961). The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and Its Impact on Education. New York. The Free Press.
- Coleman, J. S. (1964). Collective decisions. *Social Inquiry, April 1964, 34, 2*, 166–181.
- Coleman, J. S. (1966). Foundations for a Theory of Collective Decisions. *The American Journal of Sociology, May 1966 LXX I (71), 6*, 615–627.
- Coleman, J. S. (1994b). Foundations of Social Theory. Cambridge: Belknap Press. Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1968) Preface teoksessa Boocock, S. S. & Schild, E. O (1968) Simulation Games in Learning. Beverly Hills, CA. Sage Publications, Inc.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94, Supplement*, 95–121.
- Conlan, J. B. (1975). MACOS. The Push for a Uniform National Curriculum. *Social Education, October 39, num 6*, 388–392.
- Coplin, W. D. (1966a). Inter-Nation Simulation and Contemporary Theories of International Relations. *The American Political Science Review, 60, 3 (September 1966)*, 562–578.
- Coplin, W. D. (1970). The State System Exercise: a teaching note. *International Studies Quarterly 14*, 412–426
- Corbeil, P. (2011). Introducing History Into STARPOWER. *Simulation & Gaming, 42, 4*, 476–480
- Cowan, P. A. (1978). Piaget With Feeling. Cognitive, Social and Emotional Dimensions. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- Crookall, D. (2014). Engaging (in) Gameplay and (in) Debriefing. *Simulation and Gaming, Vol.45, Iss.4–5, Aug–Oct.* 416–427.
- Csikszentmihalyi, M. & Bennet, S. (1971). An Exploratory Model of Play. *American Anthropologist, 73*, 45–48.
- Csikszentmihalyi, M. (1975/2000). Beyond Boredom and Anxiety. Experiencing Flow in Work and Play. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding Flow. The Psychology of Engagement with Everyday Life. New York. Basic Books.

- Curry, M., Jaxon, K., Lin Russel, J., Callahan, M. A., & Bicais, J. (2008). Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education* 24, 660–673.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 57, 300–314.
- Darling-Hammond, L. (1995). Policies that Support Professional Development in an Era of reform. *Phi Delta Kappa* 9, 597–604.
- DeKock, P. (1969). Simulations and Changes in Racial Attitudes. *Social Education, February 1969*, 181–183.
- del Valle García Carreño, I. (2014). Theory of Connectivity as an Emergent Solution to Innovative Learning Strategies. *American Journal of Educational Research*. 2014, Vol. 2 No. 2, 107–116
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38, (3), 181–199.
- Dewey, J. ed. (1959). Dewey on Education. New York. Teachers College, Columbia University, 19–32.
- Dieckman. P., Friis, S., Lippert, A. & Østergaard, D. (2012). Goals, Success Factors and Barriers for Simulation-Based Learning: A Qualitative Interview Study in Health Care. *Simulation & Gaming*, 43, 5, 627–647.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by 'collaborative learning'? teoksessa Dillenbourg, P.1999. Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford. Elsevier, 1–19.
- Dow, P. (1975). MACOS. Revisited: A Commentary on the Most Frequently Asked Questions About Man: A Course of Study, *Social Education*, October 39, num 6, 388–389, 393–396.
- Dow, P. R. (1992). Past as Prologue: The Legacy of Sputnik. *The Social Studies*, Jul 1992, 83, 4, 164–171.
- Druckman, D. (2011). Remembering Harold Guetzkow. *Simulation & Gaming*, 2011, 42(3), 290–294.
- Druckman, D. (2008). Onstage or behind the scenes? Relative learning benefits of simulation role-play and design. *Simulation & Gaming*, 39, 4, 465–497.
- DuFour, R. (2004). Schools as Learning Communities. *Educational Leadership*, 61, Number 8, 6–11.
- Dukes, R. J. & Seidner, C. J. (1978). Learning with Simulations and Games. Beverly Hills/London. Sage Publications.
- Dunn, T. P., Meine, M. F. & Dunn, S. L. (2011). The BaFa'BaFa' Simulation Revisited: A New Way to Address Diversity Issues in Public Administration Initiatives that Involve Citizen Engagement. *The Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 10, 6I, 221–229.

- Durkheim, E. (1897/1985). *Itsemurha: Sosiologinen tutkimus*. Suom. Seppo Randell. Forum-kirjasto. Helsinki. Tammi.
- Eckert, P., Goldman, S. & Wenger, E. The School as Community of Engaged Learners, 1–23, <http://www.stanford.edu/~eckert/PDF/SasCEL.pdf> (luettu 29.11.2017).
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2007). Third Generation Educational Use of Computer Games. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16 (3), 263–28 (luettu 14.4.2018) <http://www.coulthard.com/library/Files/egenfeldt%2Dnielsen%5F2007%5Fthirdgencomputergames%2Epdf> (luettu 27.3.2018)
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). Beyond Edutainment; Exploring the Educational Potential of Computer Games. IT-University of Copenhagen
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2011). What Makes a Good Learning Game? Going beyond Edutainment. *eLearnMagazine*. <https://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=1943210> (luettu 15.1.2018)
- Engeström, Y. (2004). Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere. Vastapaino.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. Teoksessa Hughes, J., Kewson, N. & Unwin, L. 2007. *Communities of Practice. Critical perspectives*. London and New York. Routledge, 41–53.
- Engeström, Y. (1992). Interactive expertise. *Studies in distributed working intelligence*. Research Bulletin 83, Department of Education, University of Helsinki.
- Engeström, Y. (1995). Kehittävä työntutkimus: Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki. Painatuskeskus.
- Engeström, Y., Engeström, R. ja Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319–336.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 173–247.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York. W. W. Norton & Company.
- Feld, S. L. (1997). Simulation Games in Theory Development. *Sociological Forum*, 12, 1, 103–115.
- Fletcher, J. L., Koeller, D. A. & Martin, D. S. (1972). The Caribou Hunting Games. Teoksessa Inbar, M. & Stoll, C. S. 1972. *Simulation and Gaming in Social Science*. London. Collier-MacMillan and New York. The Free Press, 159–172.
- Foreign Policy Association (FPA). (1969). Bibliography on Simulation, *Social Education*, February 1969, 195–199.
- Frank, C. ed. (2003) *The Edge of Surrealism*. Teoksessa A Roger Caillois Reader (TESU) translated by Frank, C. and Nash, C. Durham and London. Duke University Press, 298–300.
- Fraenkel, J. R. (1977). *How to teach About Values: An Analytic Approach*, New Jersey, Prentice Hall.

- Frasca, G. (1999). Ludology Meets Narratology. Similitude and Differences between (Video) games and Narrative. Originally published in *Parnasso* 1999:3, 365–71. <http://www.ludology.org/articles/ludology.htm> (luettu 7.12.2017).
- Frasca, G. (2003). Ludologists Love stories, too: Notes from a Debate that never took place. In Marinka Copier and Joost Raessens (eds), *Level Up: Digital Games research Conference Proceedings*. Utrecht: DIAGRA and University of Utrecht. http://www.ludology.org/articles/Frasca_LevelUp2003.pdf (luettu 7.12.2017)
- Freeman, S. (2011) Constructing A Community. Myths and Realities of The Open Development Model. *Studies in Educational Sciences* 242. *Institute of Behavioural Sciences*. University of Helsinki.
- Freud, S. (1950). *On Dreams*. New York. Norton.
- Gajda, R. & Koliba, C. (2007). Evaluating the Imperative of Intraorganizational Collaboration: A School Improvement Perspective, *American Journal of Evaluation*, 28, 26–44.
- Gallego, M. A., Cole, M. & The Laboratory of Comparative Human Cognition. 2001. Classroom Cultures and Cultures in the Classroom. Teoksessa Richardsson, V. toim. (2001). *Handbook of Research on Teaching*. Washington D. C. American Educational Research Association, 951–997.
- Gamson, W. A. & Stambaugh, R. J. (1974). Simulation Review essay. Democracy: The Workings of the Legislative Process by James S. Coleman. 1966, 1969. Bobbs-Merrill Company. Indianapolis. *Simulation & Gaming*, December 1974, 433–239.
- Gardner, H. (2002). Jerome S. Bruner. Teoksessa Palmer, J. A. & Bresler, L. & Cooper, D. E. (2002). *Fifty Modern Thinkers on Education*. London and New York, Routledge.
- Gardner, H. (1989). *To open minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education*. New York. Basic Books.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in the Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education* 2(2–3):87–105.
- Garrison, D. R. & Cleveland-Innes M. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *American Journal of Distance Education* Volume 19, Issue 3.
- Garvey, C. (1977). Ritualized Play. Teoksessa Bruner, J., Cole, M. & Lloyd, B. eds. (1977). *Play. The Developing Child*.
- Garvey, D. & Seiler, W. (1966). A Study of Effectiveness of Different methods of teaching International Relations to High School Students. Final Report. Emporia: Kansas State Teachers College.
- Gearon, J. D. (1968). Simulation and Stimulation: Teaching politics and Governement in High School Social studies, *Social Education*
- Gelbach, H., Brinkworth, M. & M. T. Wang. (2012). The Social Perspective Taking Process: What Motivates Individuals to Take Another's Perspective? *Teachers College Record* Volume 114 Number 1, p. 1–29

- Gibson, Aldrich, C. & Prensky, M. (2007). *Games and Simulations in Online Learning: Research and Development Frameworks*. Hershey, London, Melbourne and Singapore, Information science Publishing
- Giddens, A. (1984/1989). *The Constitution of Society*. Oxford. Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *Sociology*. Oxford. Polity Press.
- Glanville, J. L. & Bienenstock, E. J. (2009). A Typology for Understanding the Connections Among Different Forms of Social Capital. *American Behavioral Scientist*, 52, 1507–1530.
- Glazier, R. (1969). *How to Design Educational Games: a game design manual for teachers and curriculum developers*. Abt Associates. Cambridge, Mass.
- Grossman, P., Wineberg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community, *Teacher College Record* 103, 942–1012.
- Grossman, P. & Wineberg, S. (2000). What Makes Teacher Community Different from a Gathering of Teachers? An Occasional Paper. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington, 1–61.
- Gröhn, T. (1994) Opetussuunnitelmasta oppimisympäristöön. Kontekstuaalinen oppimiskäsitys opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa Rikkinen, H. & Tella, S. (toim.). *Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus*. Studia Paedagogica 3. Helsinki, 53–69
- Guetzkow, H. (1959). A Use of Simulation in the Study of International Relations. *Behavioral Science*, 4, 182–191.
- Guetzkow, H. (1963). A Use of Simulation in the Study of Inter-Nation Relations. Teoksessa Guetzkow, H. & Alger, C. F. eds. (1963). *Simulation in International Relations. Developments for Research and Teaching*. Englewood Cliffs. N. J. Prentice-Hall.
- Guetzkow, H. (1995). Recollections about the Inter-Nation Simulation (INS) and Some Derivatives in Global Modeling. *Simulation & Games*, 26, 4, 453–470.
- Guetzkow, H. (ed.) 1962. *Simulation in Social Science: Readings*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- Guetzkow, H. (1981). Six Continuing Queries for Global Modelers: A Self-Critique teoksessa Guetzkow, H. & Valadez, J. J. 1981. *Simulated International Processes. Theories and Research in Global Modeling*. Beverly Hills&London. Sage Publications, 331–358.
- Guetzkow, H. & Alger, C. F. & Brody, R. A. & Noel, R. C. & Snyder, R. C. (1963). *Simulation in International Relations: Developments for Research and Teaching*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.
- Guetzkow, H. & Valadez, J. J. (1981). *Simulated International Processes. Theories and Research in Global Modeling*. Beverly Hills & London. Sage Publications, 197–251.
- Guetzkow, H. & Valadez, J. J. (1981b). Simulation and “Reality”: Validity Research. Teoksessa Guetzkow, H. & Valadez, J. J. 1981. *Simulated International Processes. Theories and research in Global Modeling*. Beverly Hills&London. Sage Publications, 253–330.

- Gunawardena, C. N. (2017). Foreword. Teoksessa *Social Presence in Online Learning. Multiple Perspectives on Practice and Research* ed. by Whiteside, A. L., Dikkers, A. G. & Swan, K. Online Learning Consortium. Sterling, Virginia, xiii–xv
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 395–429.
- Gunawardena, C. N. & Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8–26.
- Gunn, A. M. (1969). Simulation: The Game of “Section”. *Social Education*, February 1969, 193–194.
- Haas, J. D. (1977). The Era of New Social Studies. SSEC-194, ERIC Clearinghouse for Social_Studies/Social Science, EduCation, Boulder, Colo.; So-CIA Science Education Consortium, Inc., Boulder, Colo. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED141191.pdf> (Luettu 4.7.2010).
- Hakala, L. (2011). Monologeista dialogiksi. Keskustelua koulusta käytävien ohipuhumisten muuttamisesta neuvotteluksi sosiaalisen konstruktionismin hengessä. Tutkimuksia 333. Opettajankoulutuslaitos. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Helsinki. Unigrafia.
- Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20, 2, 84–98
- Hakkarainen, K., Lonka K. & Lipponen L. (2004). Tutkiva oppiminen; Järki, tunteet, ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. ja Lipponen, L. (2003). Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus*. 1, 4–13.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. ja Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37, 6, 448–464.
- Hanks, W. F. (2008). Foreword teoksessa Lave, J. & Wenger, E. (1991/2008). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York. Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal* 27, 487–503.
- Hargreaves, A. (1994). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 23–46.
- Hargreaves, A. ja Shirley, D. (2009). The persistence of Presentism. *Teachers College Record*, Vol. 111, 11, 2505–2534.
- Harju, A. (2004). Gemeinschaft ja Gesellschaft. https://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/kansalaisyhteiskunta/aiemmat_artikkelit/gemeinschaft_j_gesellschaft (luettu 28.2.2019)
- Helsingin normaalilyseon harjoittelijoiden palautekyselyjen raportit 2007–2010. Helsingin normaalilyseon hallussa.

- HAROPS 2.2017 Koulu yhteisönä. Helsingin normaalilyseo. <http://h130.it.helsinki.fi/index.php?page=ohjattu-perusharjoittelu> (luettu 8.12.2017)
- HAROPS 3. Ohjatun perusharjoittelun opetussuunnitelma. Helsingin normaalilyseo. <http://h130.it.helsinki.fi/index.php?page=ohjattu-perusharjoittelu> (luettu 8.12.2017)
- HAROPS 4. Syventävän ohjatun harjoittelun opetussuunnitelma. Helsingin normaalilyseo. <http://h130.it.helsinki.fi/index.php?page=syventava-harjoittelu> (luettu 8.12.2017)
- Harviainen, T. (2012). A Hermeneutical Approach to Role-Playing Analysis. *International Journal of Role-Playing, Issue 1*, 66–78.
- Hays, R. T. (2005). The Effectiveness of Instructional Games: A Literature Review and Discussion. Naval Air Warfare Center Training Systems Division, Orlando, FL. <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA441935%26Location> (luettu 9.10.2017)
- Heliö, S. (2004). Role-Playing: A Narrative Experience and a Mindset. In M. Montola & J. Stenros, eds. *Beyond Role and Play: Tools, Toys and Theory for Harnessing the Imagination*. Helsinki: Ropecon.
- Hellström, M. (2017). Pedagogiikkaa ja koulupolitiikkaa II. <http://pedagogiikkaa.blogspot.fi/search/label/Andy%20Hargreaves> (luettu 26.2.2017)
- Herrington, A. Herrington, J. (2006). What is an Authentic Learning Environment? Teoksessa Herrington, T. & Herrington, J. (2006). *Authentic Learning Environment in Higher Education*. Hershey, London, Melbourne, Singapore. Information Science Publishing, 1–13
- Hitchens, M. & Drache, A. (2008). The Many Faces of Role –Playing Games. *International Journal of Role-Playing*, 4–21 http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2009/01/hitchens_drachen_the_many_faces_of_rpgs.pdf (luettu 22.11.2017)
- Hmelo-Silver, C. E. (2003) Analyzing collaborative knowledge construction: multiple methods for integrated understanding. *Computers & Education* 41, 397–420.
- Holappa, A-S. (2007). Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisena prosessina kahdessa kaupungissa. *Scientiae Rerum Socialium E 94*. Acta Universitatis Ouluensis. Oulu.
- Hord, S. M. (1997). Professional Learning Communities: What Are They and Why Are They Important. SEDL. Issues about Change, 6, No 1. <https://www.rider.edu/files/tlc-SEDLArticlePLCs.pdf> (luettu 7.12.2017)
- Hostetler, K., Macintyre Latta, M. ja Sarroub, L. K. (2007). Retrieving Meaning in Teacher Education. The Question of Being. *Journal of Teacher Education*, 58, No.3, May/June 231–244.
- Hoyle, E. (2001). Teaching as a Profession. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 15472–15476.
- Huizinga, J. (1938/1980) *Homo Ludens*. International Library of Sociology. Routledge.
- Husu, J. ja Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teacher and Teacher Education*, 19, 345–357.

- Hutcheon, L. (1989). *The Politics of Postmodernism*. 2nd edition. London and New York. Routledge.
- Huusko, J. (1999). Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Hämäläinen, R. H., Niilo-Rämä, M., Lainema, T., Oksanen, K. (2018). How to Raise Different Game Collaboration Activities: The Association Between Game Mechanics, Players' Roles and Collaboration Processes, *Simulation & Gaming, Volume: 49 issue: 1*, 50–71
- Ilomäki, L. & Lakkala, M. (2011), Koulu, digitaalinen teknologia ja toimivat käytännöt. Teoksessa Kankaanranta, M. & Vahtivuori-Hänninen, S. toim. (2011). *Opetusteknologia koulun arjessa II*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä, 55–75
- Inbar, M. & Stoll, C. S. (1972). Commonality in the Diversity, teoksessa Inbar, M. & Stoll, C. S. 1972. *Simulation and Gaming in Social Science*. London. Collier- MacMillan and New York. The Free Press, 14–33.
- Janda, K. (2011). A Scholar and a Simulation Ahead of Their Time: Memories of Harold Guetzkow. *Simulation & Gaming*, 2011, 42(3) 301–307.
- Jashapara, A. (2004). *Knowledge Management. An Integrated Approach*. Ashford Colour Press. Gosport.
- Johnsson, S. M., Kraft, M. A. ja Papay, J. (2017). How context matters in high need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson_kraft_papay_teacher_working_conditions_final.pdf (Luettu 11.12.2017)
- Johnsson, L. & Reiman, A. J. (2007). Beginning teacher disposition: Examining the moral/ ethical domain, *Teaching and Teacher Education* 23, 667–687.
- Joyce, W. W. (1971). MACOS: A Report from the Inner-city. *Social Education*, **35**, 3, 305–309.
- Joyce, W. W. (1974). Tin Lizzies, Gold Mining Camps, Caribou Hunts, and Sailing. *Social Education*, 38, 3, 283.
- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (2002). *Learning through Simulations*. Teoksessa *Models of Learning – tools for teaching*, 2nd edition. Buckingham & Philadelphia, Open University Press, 131–141.
- Junttila, K. (2012) *Simulation Based Training for Public Safety Communication*. Slideshare. <http://www.slideshare.net/rbenw/20101027-b4-escfinlandsimulationbasedtrainingcsummit2010> (luettu 27.4.2012).
- Juul, J., (2003). ”The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness”. In Marinka Copier and Joost Raessens eds. (2003) *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*, 30–45. Utrecht: Utrecht University. <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/> (luettu 14.1.2018)
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2009). Design-Based research ainedidaktisen tutkimuksen metodologisena lähestymistapana. Teoksessa R. Kaasila toim. (2009). *Matematiikan*

ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Rovaniemellä 7.–8.11.2008 (ss. 157–180). Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Kangas, M., Siklander, T., Rudolph, G. S. & Ruokamo, H. (2017). Teachers' engagement and students' satisfaction with playful learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 63, 274–284.
- Kanuka, K. & Garrison, R. (2004). Cognitive presence in on-line Learning, *Journal of Computing in Higher Education*, Spring 2004, Vol 15 (2), 21–39.
- Kardatzke, H. (1969). Simulation Games in the Social Studies: the "Reality" Issue. *Social Education*, February 1969, 179–180.
- Kayes, A. B. Kayes, D. C. & Kolb. D. A. (2005a). Experiential leaning in teams. *Simulation & Gaming*, September 2005; vol. 36, 3, 330–354.
- Kayes, A. B., Kayes, D. C. & D. A. Kolb. D. A. (2005). Developing teams using the Kolb Team Learning Experience. *Simulation & Gaming*, September 2005; vol. 36, 3, 355–363
- Kivisto, P. (2013). Key Ideas in Sociology, 2nd edition. Thousand Oaks, London, New Delhi. Pine Forge Press.
- Klabbers, J. G. H. (2006). A framework for artifact assessment and theory testing. *Simulation & Gaming*, 37(2), 155–173.
- Klabbers, J. G. H. (2003). Gaming and Simulation: Principles of a Science of Design. *Simulation & Gaming*, 34, 4, 569–591.
- Klabbers, J. G. H. (2006). The magic circle: Principles of gaming & simulation. Rotterdam. Sense Publications.
- Klabbers, J. G. H. (2009). The Saga of ISAGA. *Simulation & Gaming*, 40, 1, 30–47.
- Klein, M. B. ed. (2006). New Teaching and Teacher issues. New York. Nova Science Publishers, Inc.,
- Kohlberg, L. (1975). The Cognitive – Developmental Approach to Moral Education. *Phi Delta Kappan*, June, 677–679.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009 /2008). The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming*, Vol.40, Iss.3., 297–327
- Kriz, W. K. (2017). Types of Gaming Simulation Applications. *Simulation & Gaming*, vol. 48, Issue 1, 2017
- Krokfors, L., Kangas, M., & Kopisto, K. (2014). Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Ku, H.-Y., Tseng, H. W. & Akarasriworn, C. (2013). Collaboration factors, teamwork satisfaction, and student attitudes toward online collaborative learning. *Computers in Human Behavior* 29, 922–929.
- Lainema, T. (2009). Perspective Making. Constructivism as a Meaning-Making Structure for Simulation. *Simulation & Gaming*, vol. 40, 1, 48–67
- Lainema, T., Henriksen, T. D. & Saarinen, E. (2012). Refitting existing simulations to meet with the learning objectives. From Supply chain management to virtual collaboration. *Laering & Medier (LOM)*, nr 9.

- Lammi, J. (2017). Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa – etnografinen tapaustutkimus. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 15. Helesingin yliopisto.
- Lancy, D. F. & Tindall, B. A. (1997). *The Study of Play: Problems and Prospects*. West Point, New York. Leisure Press.
- Lankoski, P. (2004). Character Design Fundamentals for Role-Playing Games. In Montola&Stenros. eds. (2004) *Beyond Role and Play: Tools, Toys and Theory for Harnessing the Imagination*, Helsinki. Ropecon <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.1641&rep=rep1&type=pdf> (luettu 11.12.2017)
- Larson, M. & Luthans, F. (2006). Potential Added Value of Psychological Capital Predicting Work Attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, vol. 13, no. 2, 75–92
- Lave, J. & Wenger, E. (1991/2008). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York. Cambridge University Press.
- Lavonen. J. (2017). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma nostaa uutta luovan opettajuuden keskiöön. Teoksessa O.-P. Salo, S. Isopahkala & H. Ruuska toim. (2017) *Harjoittelukoulut opettajankoulutusta kehittämässä. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu*, 51–61. Rovaniemi: e-Norssi-verkosto.
- Laxton, S. (2003). The Guarantor of Chance: Surrealism’s Ludic practices. *Papers of Surrealism*, Issue1, Winter.
- Lehti, M. (2010). *Digitalisoituminen_ja_elinkeinorakenteiden_muutos.pfd. Harjoittelukoulujen juhlaseminaari 2.9.2010*. Hämeenlinna.
- Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning, Department of Psychology, University of Helsinki.
- Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37,693–714.
- Livingston, S. A. (1972). Effects of A Legislative Simulation Game on The Political Attitudes of Junior High School Students. *Simulation & Gaming*, 3, 1, 41–51.
- Livingston, S. A. & Kidder, S. J. (1973). Role Identification and Game Structure: Effects on Political Attitudes. *Simulation & Gaming*, 4, 2,131–144.
- Lainema, T., Henriksen, T. D. & Saarinen, E. (2012) Refitting existing simulations to meet with the learning objectives. From Supply chain management to virtual collaboration. *Læring & Medier (LOM)* – nr. 9, 1–26
- Ludologia. (2013). <http://fi.wikipedia.org/wiki/Pelitutkimus> (luettu 8.12.2017)
- Lukion optussuunnitelma (LuOPS 2017). Helsingin normaalilyseo. http://www.norssi.helsinki.fi/uploads/ops/lukio_ops18-01rev12.pdf (luettu 8.12.2017).
- Luthans, F., Vogelgsang, G. R. & Lester, P. B. (2006). Developing the Psychological Capital of Resiliency. *Human Resource Development Review* 5, 25–44
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2007) Emerging Positive Organizational Behavior. *Journal of Management* 33, 321–349.

- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. *Acta Universitatis Tamperensis* 986
- Lyotard, J.-F. (1984). Trans. Bennington, G. & Massumi, B. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis. University of Minneapolis Press.
- Maaranen, K. (2009). Widening Perspectives of Teacher Education. Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development. Research Report 305. Department of Applied Sciences of Education. Faculty of Behavioral Sciences. University of Helsinki. Helsinki.
- Makarow, M. (2017). The Greatest Innovation. European Voices. Blue Wings. Finnair.
- Marsden, P. V. (2005). The Sociology of James S. Coleman. *American Review of Sociology*, 31, 1–24.
- Martela, F. ja Jaranko K., (2014) Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. *Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/ 2014*. Eduskunta
- Martin, D. S. (1978). Five Simulation Games in the Social Studies. Teoksessa Dukes, R. J. & Seidner, C. J. 1978. Learning with Simulations and Games. Beverly Hills / London. Sage Publications, 109–127.
- Massialas, B. G. (1992/2009). The “New Social Studies” – Retrospect and Prospect. *The Social Studies*, November/December.
- Masten, A.-S. (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist* 56, 227–228.
- Miettinen, R. (2000) Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 4, 276–292.
- Millar, S. (1968). Lekens psykologi. Stockholm. Bokförlaget Prisma.
- Moilanen, P. (2015). A phenomenon-based curriculum for teacher education. In G. Pusztai, & T. Ceglédi eds. (2015) *Professional Calling in Higher Education: Challenges of teacher education in the Carpathian Basin. Higher Education and Society*, 3., 12–18. Partium Press. <http://mek.oszk.hu/14700/14764/14764.pdf> (luettu 14.5.2018)
- Moll, L. C. & Arnot-Hopffer, E. (2005). Sociocultural Competence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 56, 242–247.
- Monikulttuurisuuspäivä (2012). Helsingin normaalityö. <http://www.norssi.helsinki.fi/uploads/file/monikulttuurisuuspaiva18042012.pdf> (luettu 8.12.2017).
- Montola, M. (2012) The Invisible Rules of Role-Playing. The Social Framework of Role-Playing Process. *International Journal of Role-Playing* Iss 1.
- Mouledoux, E. (1997). Theoretical Approaches to The Study of Plays teoksessa Lancy, D. F & Tindall, B. A. (1997). The Study of Play: Problems and Prospects. West Point, New York. Leisure Press, 50–62.
- Multisilta, J., Koskimaa, H. ja Tella, S. (2005). The Moments Project (2002–2006). Major Outcomes. *LEARN Periodical*, University of Helsinki, 18–19

- Mäntylä, R. (2002). Yksin Mutta Yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 206. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5459-6.pdf> (luettu 7.12.2017)
- Mäyrä, R., Holopainen, J. & Jakobsson, M. (2011). Research Methodology in Gaming. An Overview. *Simulations & Gaming*, 43(3), 295–299.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (1975). Position statement on Student rights and responsibilities. *Social Education*, April, 39, num 4, 240–245.
- Nevalainen, R. (2006). Minustako monimuoto-opettaja? Kehittämishankeraportti. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylä.
- Newkirk, M. G. & Hamilton, W. R. & S. (1978). Simulations in Political Science and International Studies. Teoksessa Dukes, R. J. & Seidner, C. J. (1978). Learning with Simulations and Games. Beverly Hills / London. Sage Publications, 138–152.
- Niemi, H. (2007). Life as learning – A Finnish National Research Programme teoksessa Evidence in Education: Linking Research and Policy. Centre for Educational Research and Innovation. OECD. Paris, 117–130.
- Norbeck, E. (1974). Anthropological Views of Play. *American Zoologist*, 14(1), 267–273.
- Norbeck, E. (1997). The Study of Play – Johan Huizinga and Modern Anthropology teoksessa Lancy, D. F & Tindall, B. A. (1997) The Study of Play: Problems and Prospects. West Point, New York. Leisure Press, 13–22.
- Ojanen, S. (2003). Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) 2003. Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. *Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja Nro 1*. Joensuu.
- Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. 2014. OAJ. <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ/Page/sisalto&cid=1398855048744&showOne=true&contentID=1408904211157> (luettu 27.11.2017)
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. (2016) 2016. <http://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29+Opetusministeri%C3%B6.+Koulutuspoliittinen+osasto.+> (luettu 8.12.2017)
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. & Oppong, N. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers. The result of National Board for Professional Teaching Standard Research Project. *Teaching and Teacher Education* 23, 368–389.
- Patrikainen, R. (2005). Opetuksen käytännön ja teorian kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa,
- Pennanen, A. (2006). Peruskoulun johtaminen. Modernista transmoderniin johtamiseen. *Scientiae Rerum Sociolum E* 82. Universitatis Ouluensis. Oulu.
- Peruskoulun opetussuunnitelma (POPS). (2008). Helsingin normaalilyseo. http://www.norssi.helsinki.fi/uploads/ops/pk_ops.pdf (luettu 8.12.2017).
- Peterson, C. (2000). The Future of Optimism. *American Psychologist* 55, 44–55.
- Piaget, J. (1962). Play, Dreams, And Imitation in Childhood. New York. W. W. Norton & Company, Inc.

- Piers, M. W. ed. (1972). Play and development. A symposium with contribution by Jean Piaget, Peter H. Wolff, Rene A. Protz, Konrad Lorenz, Lois Barclay Murphy and Erik H. Erikson. New York, W. W. Norton & Company.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *American Review of Sociology*, 24, 1–24.
- Portes, A. & Landolt, P. (1996). The Downside of Social Capital. *American Prospect* 26, 18–22.
- Pring, R. (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education* 30, 101–112.
- Presser, M. (2017). Empathy as Empowerment. Preparing students for leadership roles — by giving them a chance to think like leaders. *Usable Knowledge*. Harvard Graduate School of Education. file:///C:/Users/Sahi/Documents/Empathy%20as%20Empowerment%20_%20Harvard%20Graduate%20School%20of%20Education.htm (luettu 4.4.2018)
- Rasila, V. (1977). Tilastolliset menetelmät historian tutkimuksessa. Keuruu. Otava.
- Repo, S. (2010). Yhteisöllisyysvoimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 228. Käyttätymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto.
- Rice, J. W. (2007). Assessing higher order thinking in video games. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), 87–100 <https://search.proquest.com.libproxy.helsinki.fi/docview/200003526/fulltext/E306C7E2A97D4BA7PQ/1?accountid=11365>
- Richardsson, V. (2005/1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and Practice. Teoksessa Richardsson, V. ed. (2005/1997). Constructivist teacher education: building new understanding. The Taylor & Francis e-Library
- Rikkinen, H. (1994). Aineenopettajien kasvatustieteen cum laude approbatur. Teoksessa Rikkinen, H. & Tella, S. (toim.). Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus. *Studia Paedagogica* 3. Helsinki
- Roberts, J. J., Arth, M. J. & Bush, R. R. (1959) Games in Culture. *American Anthropologist*, 61, 4, August 597–605.
- Robinson, J. A., Anderson, L. F., Hermann, M. Snyder, R. C. (1966). Teaching with International Simulation and Case Studies. *American Political Science Review*, 60, 1, March 1966, 53–66.
- Rohiola, U., Komulainen, J. ja Turunen, T. (2009). Ohjaustapahtuma. Teoksessa Blomberg et al. 2009 Opettajuuteen ohjaaminen.
- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community, *Internet and Higher education* 5, 197–211.
- Blomberg, S. ym. (2009). Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 211–215.
- Rutten, N. (2010). Computer simulations in science education. Slideshare. <http://slideshare.com/simrevEN> (luettu 10.11.2017)
- Sahi, S. (1981) In Search of Play. Julkaisematon käsikirjoitus. Harvard Graduate School of Education.

- Sahi, S. (2001). Leikki ja historianopetus. Teoksessa Aromaa, V., Kangas, J-P., Lehtonen, J-P. & Liuskari, M. toim. Pedagogikka 2001. *Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXVI* HYOL. Kokemäki. Satakunnan painotuote Oy, 48–56.
- Sahi, S. (1984). Metodinen leikki leikin teemasta teoksessa Katsauksia-tulkintoja-näkemyksiä historiasta historioitsijalle. *Historiallinen Arkisto* 82. Helsinki, 223–241.
- Sahi, S. (2009a) Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa Blomberg, S. et al. 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä:PS-kustannus.
- Sahi, S. (1977). Simulation Issue In” Social Education” During the Years 1966–1975. A Historical review. An unprinted master’s thesis. Harvard Graduate School of Education. Painamaton käsikirjoitus tekijän hallussa.
- Sahi, S. (2009b). VIRESIMU 2008 aineistoa kirjoittajan hallussa.
- Sahi, S. (1994). Opettajaksi oppimisen sietämätön keveys. Teoksessa Rikkinen, H. & Tella, S. (toim.). Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus. *Studia Paedagogica* 3. Helsinki, 159–176.
- Sahi, S., Husso, J-P. ja Määttä, O. (2004). VIRESIMU-opetusharjoittelun koulunpidollinen ohjelma. Teoksessa Kurola, J. ja Sorvari, J. toim.(2004). Virtuaaliset erilliset opettajan pedagogiset opinnot 35 ov. eNorssi. Opetusharjoittelua verkossa. *Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja* 2.
- Sahlberg, P. (2000). Opettaja ja muuttuva koulu – menneisyyden taakka ja tulevan ajan haasteet. ChyNetti Num.2. Chydenius-instituutti. Jyväskylän yliopisto. Kokkola, 3–14. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/17980/chynettio2.pdf?sequence=1> (luettu 7.11.2017).
- Sahlberg, P. (2010). PISA-tulosten analyysia. Luento eNorssin kevätpäivillä Helsingin normaalilyseossa.
- Sahlberg, P. (2011). What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press.
- Sarala, U. & Sarala, A. (1998). Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Lahti.
- Savonmäki, P. (2007). Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Tutkimuksia 23. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3, 265–283.
- Schroeder, R. (1996). Playspace Invaders.: Huizinga, Baudrillard and Video Game Violence. *Journal of Popular Culture*, Winter, 96, 30, 3, 1–8.
- Seidner, C. J. (1978). Teaching with Simulations and Games. Teoksessa Dukes, R. J. & Seidner, C. J. (1978) Learning with Simulations and Games. Beverly Hills / London. Sage Publications, 11–45.
- Shaver, J. P. (1967). Social Studies: The Need for Redefinition. *Social Education*, November 1967.

- Shea, P., Li, C. S. & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully on-line and web-enhanced college courses. *Internet and Higher Education*, 9 (3), 175–190.
- Shirts, R. G. (2010). BaFa'BaFa'. <http://www.stsintl.com/schools-charities/bafa.html> (luettu 23.1.2013).
- Shirts, R. G. (1995). Beyond ethnocentrism: Promoting cross-cultural understanding with BAFA'BAFA'. Teoksessa Fowler, S. & Mumford, M. (Eds.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Vol. 1.). Yarmouth, ME. Intercultural Press, 93–100.
- Shirts, R. G. (2009). Cohesion Through Diversity. Presentation Before the Indiana State office of Minority Health Conference August 21, 2009. <http://www.stsintl.com/business/cohesion-through-Diversity.pdf>. (luettu 22.1.2013).
- Shirts, R. G. (2008). Creating a New School Culture. Learning through experience. Simulation Training Systems, 1–10. <http://simulationtrainingsystems.com/business/articles/creating-a-new-school-culture.html> (luettu 22.1.2013)
- Shirts, R. G. (1971). Simulations, Games, and Related Activities for Elementary School Classrooms. *Social Education*, 35, 3, 300–302.
- Shirts, R. G. (2006). The Creation of Starpower. <http://starpowersts.blogspot.com/>. (luettu 22.11.2017)
- Slotte, V., Tynjälä, P., Hytönen, T. (2004) How do HRD practitioners describe learning at work? *Human Resource Development International*, 7 (4), 481–499.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education* 21, 339–358.
- Snyder, C. R. (1987). Hope: An Individual Motive for Social Commerce. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice* 1, 107–118.
- Snyder, C.-R. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual – Difference Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology* 60, 570–85.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31, 24–33.
- Stadsklev, R. (1974). *Handbook of Simulation Gaming in Social Education*. Institute of Higher Education, Research and Services. The University of Alabama.
- Stajkovic, A. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and Work-Related performance: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin* 124, 240–261.
- Stenberg, K. (2011). Working with identities – promoting student teachers' professional development. Research Report 321. Department of Teacher Education. University of Helsinki.
- Sullivan, D. G. & Noel, R. (1972). *Inter-Nation Simulation: A Review of Its Premises* teoksessa Inbar, M. & Stoll, C. S. 1972. *Simulation and Gaming in Social Science*. London. Collier-MacMillan and New York. The Free Press, 111–124.

- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge and London. Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B., Roberts, J. M. & Kozelka, R. (1963). Game Involvement in Adults. *Social Psychology*, 60, 15–30.
- Sveiby, K.-S., & Simmons, R. (2002). Collaborative climate and effectiveness of knowledge work – an empirical study. *Journal of Knowledge Management*, 6 (5) 420–433.
- Swan, K., Garrison, D. R. & Richardsson, J. C. (2009). A Constructivist Approach to Online Learning. The Community of Inquiry Framework teoksessa Payne, C. (ed.) 2009. *Information technology and Constructivism in Higher Education*. Progressive Learning Frameworks, 43–57.
- Swan, K. P., Richardsson, J. C., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. & Arbaugh, J. B. (2008). Validating Measurement Tool of Presence in Online Communities of Inquiry, e-mentor, No2 (24) <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/24/id/543> (luettu 8.12.2017)
- Schwartzman, B. (1978). *Transformations. The Anthropology Children's Play*. New York and London. Plenum Press.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. ja Haverinen, L. (2009). Opettajan pedagoginen ajattelu samojen tekijöiden teoksessa *Praktikumikäsikirja*. (2004). *Studia Paedagogica* 33. Helsinki, verkkoversiossa (toim.) Mussaari, E. 2009. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikäsikirja/noframes/kehykseton.htm> (luettu 20.11.2017)
- Tagg, A. C. & Dickenson, J. A. (1995). Tutor messaging and its effectiveness in encouraging student participation on computer conferences. *Journal of Distance Education*, 10(2), 33–35.
- Tarnas, R. (1991). *The Passion of the Western Mind. Understanding the Ideas That Have Shaped Our World View*. New York. Harmony Books, Crown Publishers-
- Thomas, R. M. (1981). *Comparing Theories of Child Development*. Belmont. California, Wadworth Publishing Company.
- Tirri, K.(ed.). (2008). *Educating Moral Sensibilities in Urban Schools*, Rotterdam & Taipei, Sense Publishers
- Tirri, K. (2008). Introduction teoksessa Tirri, K. (ed.). 2008. *Educating Moral Sensibilities in Urban Schools*, Rotterdam & Taipei, Sense Publishers, ix–xv.
- Tirri, K. & Husu, J. (2006). The Pedagogical Values Behind Teachers' Reflection of School Ethos. teoksessa Klein, M. B (ed.).2009. *New Teaching and Teacher issues*. New York. Nova Science Publishers, Inc., 163–1182.
- Tirri, K., Kuusisto, E., & Hanhimäki, E. (2012). Teacher's moral competence siteerattu teoksessa *Uusi oppiminen*, Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013, 19
- Trag, H.(2011). A mentor's Mentor. Remembering Harold Guetzkow. *Simulation& Gaming*, 42, 3, 329–334.
- Turner, V. (1982). *From Ritual To theatre. The Human Seriousness of Play*. New York City. Performing Arts Publications.

- Turunen, T., Komulainen, J. ja Rohiola, U. (2009). Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Blomberg, S. et al. 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–208.
- Turunen, T., Komulainen, J. ja Rohiola, U. (2009). Opiskelijan ammatillinen kehittyminen teoksessa Blomberg, S. et al. 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–187.
- Tychsen, I, Hitchens, M., Brolund, T. & Kavakli, M. (2006). Live Action Role-Playing Games: Control, Communication, Storytelling and MMORPG similarities. *Games and Culture* 1(3), 252–275.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3, 130–154.
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research* 31, 357–442.
- Tönnies, E. (1897/2002). Community and society. (Gemeinschaft und Gesellschaft 1897). Translated and edited by Loomis, C. P. Mineola. New York. Dover Publications.
- Valadez, J. J. & Tygesson, G. L. (1981). Generational Development in Modeling teoksessa Guetzkow, H. & Valadez, J. J. 1981. Simulated International Processes. Theories and research in Global Modeling. Beverly Hills & London. Sage Publications, 181–196.
- van den Hoogen J., Lo, J. C. & Meijer, S. A. (2016). Debriefing Simulation Games. *Simulation & Gaming*, vol.47, Iss. 3, 368–388
- Verba, S. (1964). Simulation, Reality, and Theory in International Relations. Review.: Guetzkow, H., Alger, C. F., Brody, R. A., Noel, R. C. & Snyder, R. C. Simulation in International Relations: Developments for Research and Teaching; Guetzkow, H. Simulation in Social Science: Readings; Brody, R. A. Some Systematic Effects of the Spread of Nuclear Weapons technology: A Study Through Simulation of a Multi-Nuclear Future. *World Politics*, 16, 3, Apr. 1964, 490–519.
- Ward, M. D. & Guetzkow, D. (2008). Harold Guetzkow. An Obituary. ASA Footnotes. A publication of the American Sociological Association. http://prinzfamily.org/Prinz_Family/Harold_Guetzkow.html (luettu 24.11.2017)
- Wenger, E. (1998/2008). Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Learning in Doing: Social, Cognitive, And Computational Perspectives. New York. Cambridge University Press.
- Wenger, E, McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). A Guide to Making Knowledge. Cultivating Communities of Practice. Boston. Harvard Business School Press.
- Whiteside, A. L., Dikkers, A. G. & Swan, K. (Eds). (2017). Social Presence in Online Learning. Multiple Perspectives on Practice. Online Learning Consortium. Sterling, Virginia.
- Wilson, S. M. & Berne, B. (1995). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173–209.
- Wolfe, J. & Crookall, D. (1998). Developing Scientific Knowledge of Simulation/Gaming. *Simulation&Gaming*, 29(1), 7–19.

- Wright, T. A. (2003). Positive organizational behavior: An idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior* 24, 751–760.
- Wu, D; Bieber, M; Hiltz, S. (2008). Engaging students with constructivist participatory examinations in asynchronous learning networks, *Journal of Information Systems Education* 19 (3): 321–3
- Zimmerman, M. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality* 24, 71–86.
- Östman, S. (2011). Peli- ja leikkimieli internetin elämänjulkaisukulttuurissa, julkaisussa Suominen, J. et al.(toim.)2011. Pelitutkimuksen vuosikirja 2011. Tampereen yliopisto, 22–36. <http://www.pelitutkimus.fi/vuosikirja2011/ptvk2011-03>. (luettu 8.12.2017)

